

IELS-2025

Inzicht in kernvaardigheden van vijfjarigen uit Nederland



Nicole Swart
Isis Derks
Senne Nout
Maarten Wolbers
Eliane Segers

Colofon

IELS-2025: Inzicht in kernvaardigheden van vijfjarigen uit Nederland

Nicole Swart

Isis Derks

Senne Nout

Maarten Wolbers

Eliane Segers



Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Nijmegen: KBA Nijmegen

Volledige referentie

Swart, N. M., Derks, I., Nout, S., Wolbers, M. H. L., & Segers, E. (2026). *IELS-2025: Inzicht in kernvaardigheden van vijfjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.

Illustration and design

Spectric

Future Folks

Mei 2026 Expertisecentrum Nederlands

Overname van gegevens uit de publicatie is niet toegestaan, tenzij de bron wordt vermeld.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	5
Hoofdstuk 1 De uitvoering van IELS-2025 in Nederland.....	6
1.1 Wat is IELS?.....	7
1.2 Doel IELS.....	7
1.3 Het IELS-raamwerk.....	8
1.3.1 Fundamenteel leren.....	9
1.3.2 Executieve functies.....	9
1.3.3 Sociaal-emotionele competenties.....	10
1.4 Samenstelling instrumentarium.....	10
1.4.1 Afnamedesign leerlingtaken.....	11
1.4.2 Beschrijving van de leerlingtaken.....	12
1.4.3 Vragenlijsten.....	18
1.5 Opzet van het onderzoek.....	20
1.6 Steekproef en respons.....	20
1.6.1 Internationale steekproefprocedure.....	20
1.6.2 Nederlandse steekproef.....	21
1.6.3 Respons.....	21
1.7 Dataverzameling.....	23
1.7.1 De dataverzameling op school.....	24
1.7.2 Afnameprocedure.....	24
1.8 Internationale rapportages.....	25
1.9 Leeswijzer.....	25
Hoofdstuk 2 Fundamenteel leren.....	27
2.1 Beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid in nationaal en internationaal perspectief.....	28
2.2 Verschillen tussen leerlingen naar leerlingkenmerken.....	30
2.3 Verschillen tussen leerlingen naar kenmerken van de thuisomgeving.....	32

Hoofdstuk 3	Executieve functies	35
3.1	Inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen in nationaal en internationaal perspectief.....	36
3.2	Verschillen tussen leerlingen naar leerlingkenmerken	39
3.3	Verschillen tussen leerlingen naar kenmerken van de thuisomgeving.....	40
Hoofdstuk 4	Sociaal-emotionele competenties.....	43
4.1	Sociaal-emotionele competenties in nationaal en internationaal perspectief.....	44
4.2	Verschillen tussen leerlingen naar leerlingkenmerken	48
4.3	Verschillen tussen leerlingen naar kenmerken van de thuisomgeving.....	50
Hoofdstuk 5	Omgeving waarin leerlingen opgroeien.....	53
5.1	Leerervaring voorafgaand aan school.....	54
5.1.1	Opvang 3-jarige leeftijd.....	54
5.1.2	VVE	57
5.2	Thuisleeromgeving en thuisgeletterdheid.....	58
5.2.1	Voorlezen.....	59
5.2.2	Aantal boeken thuis.....	61
5.3	Digitale middelen.....	62
Hoofdstuk 6	Samenhang prestaties.....	65
6.1	Correlaties tussen dimensies en domeinen	66
6.2	Correlaties tussen domeinen en omgevingsfactoren	67
6.3	Relatieve positie leerlingen binnen de dimensies.....	71
Hoofdstuk 7	Conclusies en discussie.....	73
7.1	Belangrijkste bevindingen IELS-2025	75
7.1.1	Prestaties.....	75
7.1.2	Kind- en omgevingsfactoren	76
7.2	Tot slot.....	80
Referenties	81

Voorwoord

IELS (*International Early Learning and Child Well-being*) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar kernvaardigheden van vijfjarigen. Het onderzoek is geïnitieerd door de OECD. Met het onderzoek wordt in kaart gebracht wat vijfjarigen kennen en kunnen op het gebied van fundamenteel leren (beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid), executieve functies (inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen) en sociaal-emotionele competenties (emotionele identificatie en emotionele attributie (samen empathie), vertrouwen, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag). Daarnaast worden ook kenmerken van de leerlingen en de thuisomgeving in kaart gebracht.

In dit rapport presenteren we de resultaten van het Nederlandse aandeel in het onderzoek. Internationaal was het de tweede keer dat dit onderzoek werd uitgevoerd; de eerste afname heeft in 2018 plaatsgevonden met drie deelnemende landen. Er deden deze tweede cyclus acht landen mee. Voor Nederland is het de eerste keer dat leerlingen, hun ouders en scholen hebben deelgenomen aan het onderzoek. De resultaten in dit rapport laten de stand van zaken in 2025 zien en kunnen daarmee het startpunt vormen voor een nieuwe lijn binnen de internationaal vergelijkende onderzoeken waar Nederland aan deelneemt. Het vormt een belangrijk aanvulling op de al lopende nationale en internationale onderzoeken, aangezien inzichten in de kernvaardigheden van jonge leerlingen op dit moment ontbreken.

IELS-2025 is uitgevoerd door een consortium van onderzoekers van het Expertisecentrum Nederlands en KBA Nijmegen. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

Dit rapport had niet voor u gelegen zonder de hulp en medewerking van velen. Allereerst willen we graag alle leerlingen, ouders en scholen bedanken die deel hebben genomen aan het onderzoek. Ook zijn we enorm veel dank verschuldigd aan KBA Data dat met een team van ruim 120 onderzoeksassistenten heeft geholpen bij het verzamelen en verwerken van de data. In het bijzonder willen we Aster Taken bedanken voor haar ondersteuning bij het voorbereiden, inplannen en coördineren van alle schoolbezoeken. Ook willen we de leden van begeleidingscommissie bedanken voor hun betrokkenheid en waardevolle feedback gedurende de looptijd van het onderzoek.

Onderzoeksresultaten kunnen een hoop stof doen opwaaien. We hopen dat de resultaten in dit rapport niet alleen in de eerste week na de publicatie gebruikt worden om de stand van zaken rond kernvaardigheden van vijfjarigen te duiden, maar dat ze ook in de periode daarna waardevolle informatie bieden aan leerkrachten, schoolleiders, bestuurders, wetenschappers, beleidsmedewerkers, opleiders en andere betrokkenen in het onderwijsveld. Dit onderzoeksrapport markeert voor ons het einde van een intensieve onderzoeksperiode, maar hopelijk vormt het voor anderen de start voor een maatschappelijke discussie over hoe we er gezamenlijk voor kunnen zorgen dat elk talent gezien wordt en dat iedere leerling de best mogelijke start kan krijgen.

Nijmegen, mei 2026

Hoofdstuk 1

De uitvoering van IELTS-2025 in Nederland



1.1 Wat is IELS?

IELS staat voor *International Early Learning and Child Well-Being Study* en is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de kennis en vaardigheden van vijfjarige leerlingen in het regulier basisonderwijs. Met IELS wordt in kaart gebracht wat leerlingen kennen en kunnen op het gebied van fundamenteel leren, executieve functies en sociaal-emotionele competenties. Daarnaast wordt binnen IELS een breed scala aan informatie verzameld over de ontwikkeling, context en thuissituatie van leerlingen. Deze informatie wordt opgehaald bij leerkrachten en ouders/verzorgers van deelnemende leerlingen.

De eerste cyclus vond plaats in 2018 en de deelnemende landen waren de Verenigde Staten, Engeland en Estland. Nederland heeft in 2025, bij de twee cyclus, voor het eerst deelgenomen aan IELS. Naast Nederland hebben de volgende landen deelgenomen in 2025: Azerbeidzjan (regio's Baku en Sumgait), België (Vlaanderen), Brazilië (regio's Ceará, Pará en Sao Paulo), Engeland, Malta, Verenigde Arabische Emiraten en Zuid-Korea. Het consortium dat de Nederlandse uitvoering van IELS-2025 verzorgde bestond uit het Expertisecentrum Nederlands en KBA Nijmegen. Het onderzoek werd uitgevoerd in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

IELS wordt geïnitieerd door de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD; OESO in het Nederlands) en internationaal gecoördineerd door het Australische ACER en het Duits/ Nederlandse IEA. De OESO is naast IELS ook initiator van andere internationale onderzoeken zoals PISA en PIAAC; IEA is initiator van PIRLS, TIMSS, ICCS en ICILS.

1.2 Doel IELS

De vroegschoolse fase, als leerlingen 4 tot 6 jaar oud zijn, vormt een cruciale periode in de ontwikkeling van leerlingen: gedurende deze periode bouwen zij aan de basis die ze nodig hebben voor de rest van hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze basis is niet alleen van fundamenteel belang voor hun toekomstige prestaties op school, maar vormt ook het fundament voor hun algemene welzijn (OECD, 2018). Vroeg leren wordt gezien als een holistisch proces, waarbij zowel cognitieve als sociaal-emotionele vaardigheden betrokken zijn. Onderling hangen deze vaardigheden samen en versterken ze elkaar: leerlingen die zich goed ontwikkelen in één domein zullen zich waarschijnlijk ook goed ontwikkelen in andere domeinen. IELS richt zich op de kleuterperiode en beslaat drie dimensies waarvan aangetoond is dat ze voorspellend zijn voor de verdere schoolloopbaan en het algemeen welzijn van leerlingen, namelijk: fundamenteel leren, executieve functies en sociaal-emotionele competenties.

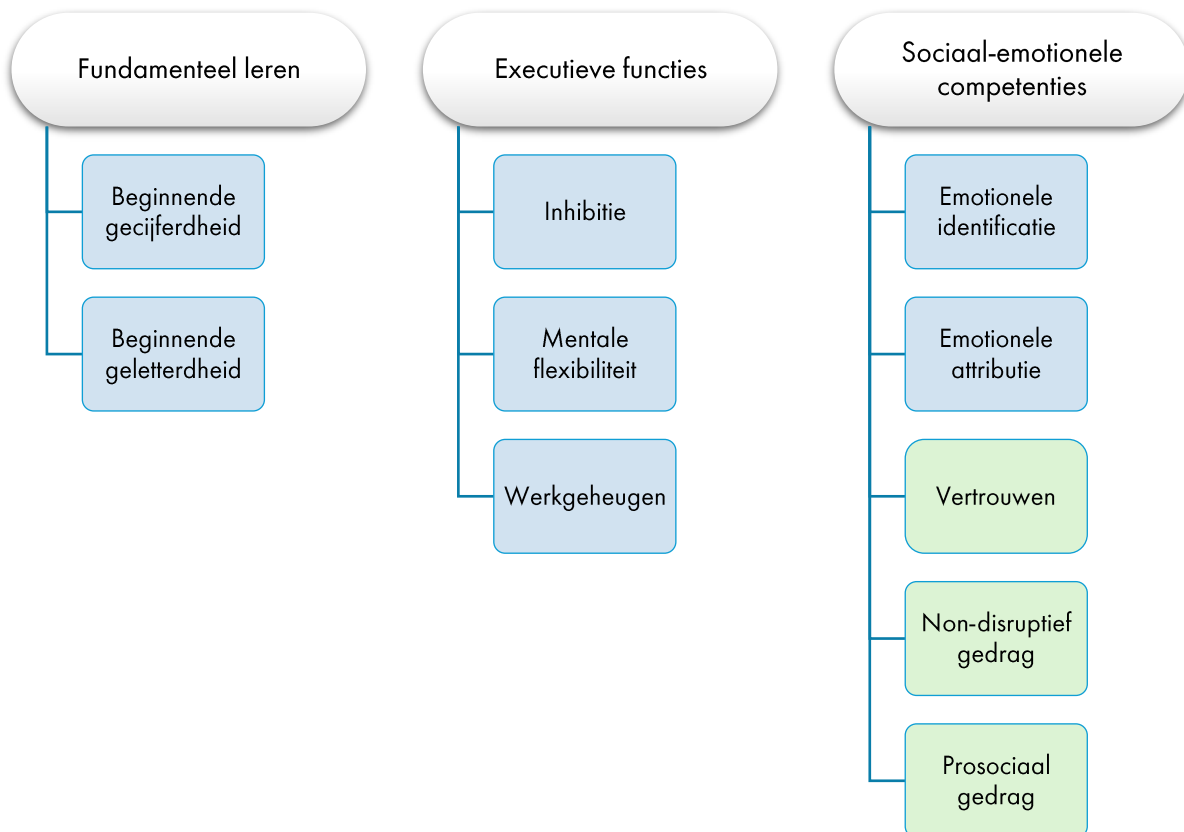
De doelgroep van IELS zijn "vijfjarige kinderen in door de overheid gereguleerde voorzieningen voor voor- en vroegschoolse educatie en opvang" (OECD, 2026a). In Nederland zijn dit leerlingen die (doorgaans) in groep 1 of 2 van het (regulier) basisonderwijs zitten. Met IELS is in Nederland voor het eerst in bijna 20 jaar weer op grootschalig niveau onderzoek gedaan naar de kennis en vaardigheden van vijfjarigen. Het onderzoek vult hiermee bestaande

(inter)nationale onderzoeken aan. Resultaten zijn aanvullend op de resultaten van bijvoorbeeld PIRLS, TIMSS en PISA en de nationale peilingsonderzoeken van de Inspectie van het Onderwijs. Met deze onderzoeken worden valide, betrouwbare en vergelijkbare gegevens over kernvaardigheden gedurende de onderwijsloopbaan van leerlingen verkregen. De resultaten van al deze onderzoeken kunnen ondersteunen bij het bepalen en vormgeven van beleid. Ook kunnen ze schoolleiders, leerkrachten, ouders en andere betrokken maatschappelijke partijen handvatten bieden voor het verbeteren van de ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen.

1.3 Het IELS-raamwerk

In deze paragraaf beschrijven we kort het IELS-raamwerk. Voor een compleet overzicht van het achterliggende raamwerk verwijzen we naar de internationale publicaties (OECD, 2026a; OECD, 2026b; OECD, 2026c). Met IELS worden drie dimensies en tien onderliggende domeinen in kaart gebracht (zie Figuur 1.1). De inhoud van de dimensies en domeinen van IELS-2025 bouwen voort op de inzichten en ervaringen uit de eerste cyclus in 2018. Per dimensie en domein beschrijven we kort wat er inhoudelijk gemeten wordt en op welke manier dit gedaan is.

Figuur 1.1: Overzicht van de dimensies en domeinen die met IELS-2025 in kaart worden gebracht. Blauwe domeinen zijn door middel van taken direct bij leerlingen gemeten; groene domeinen zijn via een vragenlijst bij leerkrachten en ouders in kaart gebracht.



1.3.1 Fundamenteel leren

Fundamenteel leren richt zich op de fundamenten van taal/lezen en rekenen: beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Tezamen zijn ze belangrijke voorspellers van later academisch schoolsucces.

Beginnende geletterdheid

Beginnende geletterdheid verwijst in dit onderzoek naar de vaardigheden die leerlingen ontwikkelen voordat ze formeel leren lezen en schrijven. Bij beginnende geletterdheidsvaardigheden gaat het dus niet om (technisch en begrijpend) lezen of spellen, maar om de bouwstenen hiervoor. In de kleuterperiode zijn luisterbegrip, woordenschat en fonologisch bewustzijn belangrijke indicatoren van beginnende geletterdheid. Luisterbegrip verwijst naar het vermogen om gesproken taal te begrijpen, interpreteren en verwerken. Het vormt een belangrijke voorspeller voor leesbegrip. Woorden vormen de basis van onze taal. Een goed ontwikkelde woordenschat is fundamenteel voor het communiceren met en begrijpen van anderen. Fonologisch bewustzijn, ten slotte, verwijst naar het vermogen om klanken te herkennen en te manipuleren en vormt het fundament voor technisch lezen.

Beginnende gecijferdheid

Beginnende gecijferdheid verwijst in dit onderzoek naar (de voorlopers van) rekenkundig denken. Dit gaat over het vermogen van leerlingen om rekenkundige concepten toe te passen en redeneervaardigheden te gebruiken om eenvoudige problemen op te lossen. Vijfjarige leerlingen leren bijvoorbeeld dat dingen gemeten of gewogen kunnen worden en dat je objecten kunt vergelijken op basis van lengte. Ze leren op een georganiseerde manier nadenken over eenvoudige rekenproblemen en deze aan te pakken om tot een oplossing te komen. In de kleuterperiode zijn belangrijke indicatoren van beginnende gecijferdheid: getallen en tellen, werken met getallen, meten, vorm en ruimte en patronen. Deze indicatoren zijn meegenomen in het onderzoek.

1.3.2 Executieve functies

De tweede dimensie die in dit onderzoek in kaart wordt gebracht is het executief functioneren. Met executieve functies wordt verwezen naar de mentale processen die leerlingen helpen bij het plannen, focussen van de aandacht, het onthouden van instructies en het kunnen uitvoeren van meerdere simpele taken op hetzelfde moment. Vaardigheden die hierbij een rol spelen zijn:

- Inhibitie: het vermogen om ongewenste reacties te onderdrukken en daarmee directe reacties te stoppen en doelgericht acties te kiezen.
- Mentale flexibiliteit: het vermogen om het eigen gedrag aan te passen op basis van regels of veranderende omstandigheden.

- Werkgeheugen: het cognitieve systeem dat het mogelijk maakt om informatie tijdelijk vast te houden in het geheugen terwijl er tegelijk informatie verwerkt wordt om zo een taak te voltooien.

Deze drie domeinen worden gezien als de cognitieve basis van zelfregulatie. Sterke executieve functies in de kleuterklas zijn een voorspeller van hogere academische prestaties op latere leeftijd.

1.3.3 Sociaal-emotionele competenties

De derde en laatste dimensie die met IELS-2025 in kaart is gebracht is de dimensie van sociaal-emotionele competenties. Sociaal-emotionele competenties verwijzen naar de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om betekenisvolle relaties met anderen aan te gaan en verwachtingen te ontwikkelen over het gedrag van anderen en hun eigen gedrag. Leerlingen leren om hun emoties te controleren, om het perspectief van anderen in te nemen en mee te voelen met anderen. In de kleuterperiode is het belangrijk dat leerlingen een empathisch vermogen ontwikkelen, vertrouwen leren krijgen in anderen en dat prosociaal gedrag en non-disruptief gedrag gestimuleerd worden. De volgende domeinen zijn in kaart gebracht:

- Emotionele identificatie: de vaardigheid om emoties van anderen te herkennen.
- Emotionele attributie: de vaardigheid om een emotionele reactie te geven op de gevoelens van anderen en uit te kunnen leggen waarom die emotie door de ander gevoeld wordt.
- Vertrouwen: de verwachting dat anderen eerlijk, betrouwbaar en behulpzaam zijn en de bereidheid om op anderen te rekenen in een sociale situatie.
- Non-disruptief gedrag: het vermogen om het eigen gedrag zodanig te reguleren dat het functioneren van anderen of de groep niet verstoord wordt (bijvoorbeeld het kunnen beheersen van impulsen, het kunnen opvolgen van regels en het kunnen aanpassen aan sociale regels en verwachtingen).
- Prosociaal gedrag: het vrijwillig vertonen van gedrag dat het welzijn van anderen bevordert. Dit gedrag wordt gedreven door empathie en betrokkenheid bij anderen (bijvoorbeeld helpen, delen, troosten en samenwerken).

1.4 Samenstelling instrumentarium

Om alle informatie te verzamelen is gebruik gemaakt van twee verschillende soorten bronnen: directe afnames bij leerlingen en indirecte afnames bij ouders en leerkrachten van de deelnemende leerlingen. Voor de directe afname hebben leerlingen taken op een tablet gemaakt; voor de indirecte afname hebben ouders/ verzorgers¹ en leerkrachten

¹ Voor de leesbaarheid van dit rapport gebruiken we hierna de term 'ouders' als verzamelterm voor ouders en verzorgers.

een vragenlijst ingevuld. Door het gebruik van zowel directe als indirecte afnames maakt IELS het mogelijk om informatie te trianguleren en de ontwikkeling van leerlingen over een breed scala aan dimensies in kaart te brengen.

1.4.1 Afnamedesign leerlingtaken

Tijdens de afname werden leerlingen één-op-één begeleid door een getrainde onderzoeksassistent. Voor de start van de dataverzameling hebben alle onderzoeksassistenten een intensieve training gevolgd. Ook hebben alle onderzoeksassistenten een geldige verklaring omtrent gedrag (VOG) overlegd. Tijdens de training is niet alleen aandacht besteed aan het instrumentarium en hoe deze op de juiste manier moest worden ingezet, maar ook aan het werken met kleuters en waar onderzoeksassistenten rekening mee moesten houden tijdens de afnames bij deze doelgroep.

Leerlingen hebben op een tablet verschillende taken gemaakt. De taken werden gepresenteerd in geanimeerde en leeftijdsadequate verhaaltjes en activiteiten. Twee personages – Tom en Mia – begeleidden de leerlingen via audiofragmenten door de verschillende taken (zie Figuur 1.2). De leerlingen hoefden daardoor niet zelf te lezen of schrijven; alle instructies, vragen en antwoordopties werden via de tablet voorgelezen. De tablet was voor de leerlingen gemakkelijk te bedienen, maar indien nodig assisteerde de onderzoeksassistent hierbij.

De leerlingen maakten de verschillende taken verspreid over twee dagen. Beide dagen waren de leerlingen tussen de 30 en 45 minuten bezig. Dit was inclusief pauzes, instructie en het leren kennen van de onderzoeksassistent. Op dag één startten de leerlingen de afname met de taak voor het in kaart brengen van de beginnende geletterdheid en daarna enkele taken voor het in kaart brengen van de executieve functies. Op dag twee startten de leerlingen de afname met een taak voor het in kaart brengen van de beginnende gecijferdheid, gevolgd door de taken voor emotionele identificatie en emotionele attributie (zie Tabel 1.1). De volgorde van de taken was voor alle leerlingen hetzelfde.

Figuur 1.2: Tom en Mia, de twee personages die leerlingen bij het maken van de taken begeleid hebben.



Voorafgaand aan de start van de afname was er tijd voor de leerlingen en de onderzoeksassistenten om elkaar te leren kennen. Om elkaar te leren kennen speelden de leerling en de onderzoeksassistent een klein spelletje of voerden ze een kort gesprekje (afhankelijk van de voorkeur van de leerling). Waar mogelijk werd op beide afnamedagen dezelfde onderzoeksassistent gekoppeld aan dezelfde leerlingen.

Meer informatie over de dataverzameling is terug te vinden in paragraaf 1.7.

Tabel 1.1: Dagindeling taken leerlingen (Nederland, 2025)

	Dag 1		Dag 2	
Taak	Beginnende geletterdheid	Executieve functies	Beginnende gecijferdheid	Empathie

1.4.2 Beschrijving van de leerlingtaken

Om de vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen, hebben zij op een tablet verschillende taken gemaakt. Ter toelichting worden per domein voorbeelditems gepresenteerd. Deze items zijn niet identiek aan de daadwerkelijk gebruikte items, maar illustreren de stijl en inhoud van de taken. Voorafgaand aan de daadwerkelijke start van de taken maakten leerlingen een aantal oefenitems om vertrouwd te raken met de tablet en de vraagstellingen.

Fundamenteel leren

Om de beginnende geletterdheid van leerlingen in kaart te brengen, zijn drie indicatoren gebruikt: luisterbegrip, woordenschat en fonologisch bewustzijn (zie Tabel 1.2).

Tabel 1.2: Domeinbeschrijving beginnende geletterdheid (Nederland, 2025)

Indicatoren	Beschrijving van de manier waarop het in IELS-2025 in kaart is gebracht	Aantal items
Luisterbegrip	Het beantwoorden van vragen over de betekenis van een zin met enige syntactische complexiteit	13
	Het beantwoorden van vragen in relatie tot expliciete of impliciete verhaalgebeurtenissen.	7
Woordenschat	Het selecteren van het woord dat hetzelfde betekent	15
Fonologisch bewustzijn	Het herkennen van klanken aan het begin, midden of einde van het woord.	15

Om het luisterbegrip van leerlingen te meten, kregen de leerlingen eerst dertien items bestaande uit een losse zin van enige complexiteit en een begripsvraag.

Voorbeeld luisterbegrip

De vrouw glimlacht omdat ze de foto gevonden heeft die ze kwijt was. Waarom glimlacht de vrouw?

(a) zij heeft de foto terug; (b) de foto is grappig; (c) iemand heeft een foto gemaakt.

Op basis van het aantal juiste antwoorden kregen leerlingen daarna een makkelijker of moeilijker verhaal te horen. Bij het verhaal kregen zij vervolgens zeven vragen waarop ze antwoord moesten geven door het juiste antwoord te kiezen. Deze vragen gingen in op expliciete of impliciete verhaalgebeurtenissen. Ook moesten leerlingen zelf verbanden leggen om tot begrip te komen.

Om de woordenschat van leerlingen in kaart te brengen, kregen leerlingen de opdracht om de juiste betekenis van woorden te selecteren. Leerlingen deden dit door het juiste plaatje te selecteren (zes items) of door het juiste synoniem te kiezen (negen items).

Voorbeeld woordenschat

Op welke plaatje zie je iemand gluren?

Ten slotte is ook het fonologisch bewustzijn van leerlingen in kaart gebracht. Leerlingen kregen hierbij de opdracht om (1) aan te geven of twee woorden dezelfde begin, midden of eindklank hadden of (2) aan te geven wat de juiste begin-, midden- of eindklank was. In totaal waren er zeven items voor de eerste klank, vier items voor de laatste klank en 4 items voor de middelste klank. Ook hier werd een adaptief design gebruikt: leerlingen die geen enkele eerste klank herkenden, gingen niet door naar de items over de laatste klank; leerlingen die geen enkele eindklank goed konden identificeren, gingen niet door naar de items over de middelste klank.

Voorbeeld fonologisch bewustzijn

Hebben deze woorden dezelfde eerste klank? Zak en zit.

De eerste klank in het woord bal is b. Wat is de eerste klank in het woord kat? (a) k; (b) s; (c) l.

Om de beginnende gecijferdheid van vijfjarigen in kaart te brengen zijn vijf indicatoren gebruikt: getallen en tellen, werken met getallen, meten, vorm en ruimte en patronen (zie Tabel 1.3).

Tabel 1.3: Domeinbeschrijving beginnende gecijferdheid (Nederland, 2025)

Indicatoren	Beschrijving van de manier waarop het in IELS-2025 in kaart is gebracht	Aantal items
Getallen en tellen	Herkennen van cijfers en hoeveelheden tot 20	6
	Tellen van 1 tot 20	
	Vergelijken van getallen (kleiner, groter)	
Werken met getallen	Verhaalsituaties met getallen	7
	Oplossen van problemen met getallen	
Meten	Alledaagse taal om maten te vergelijken (langer, zwaarder, meer)	3
Vorm en ruimte	Gebruik en begrip van veelvoorkomende vormen en objecten en bijbehorende taal.	3
	Gebruik van plaats aanduidende taal (boven, tussen).	
Patronen	Herken en maak patronen van vormen, objecten en getallen.	3

Hieronder is voor iedere indicator een voorbeeld opgenomen.

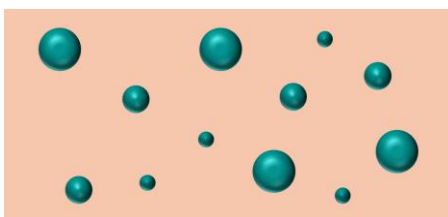
Voorbeelden beginnende gecijferdheid

Getallen en tellen: Wie telt er goed?

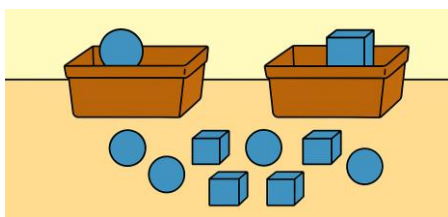
(a) een – twee – vier – vijf – zes; (b) een – twee – drie – vier – vijf; (c) een – drie – twee – vier – vijf

Werken met getallen: Tom heeft vier appels. Mia heeft drie appels. Hoeveel appels hebben ze samen? (a) 6; (b) 7; (c) 8

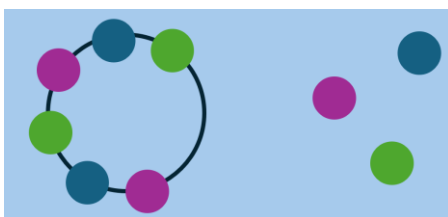
Meten: Tom en Mia hebben deze kralen. Tik op al de kleinste kralen.



Vorm en ruimte: Doe alle cirkelvormige blokken in één bak. Doe alle vierkante blokken in de andere bak. Tom heeft al twee blokken voorgedaan.



Patronen: Mia maakt dit patroon met kralen. Leg de volgende kralen in haar patroon.



Executieve functies

De taken die gebruikt worden om de executieve functies in kaart te brengen, zijn opgebouwd uit items met een oplopende moeilijkheidsgraad. Wanneer leerlingen het oefen- of startniveau niet behaalden, gingen zij niet verder met de moeilijkere delen van de taak. De lengte van de taak was dus afhankelijk van het succes van de leerling. In Tabel 1.4 is weergegeven hoe de executieve functies zijn gemeten in IELS-2025.

Tabel 1.4: Domeinbeschrijving executieve functies (Nederland, 2025)

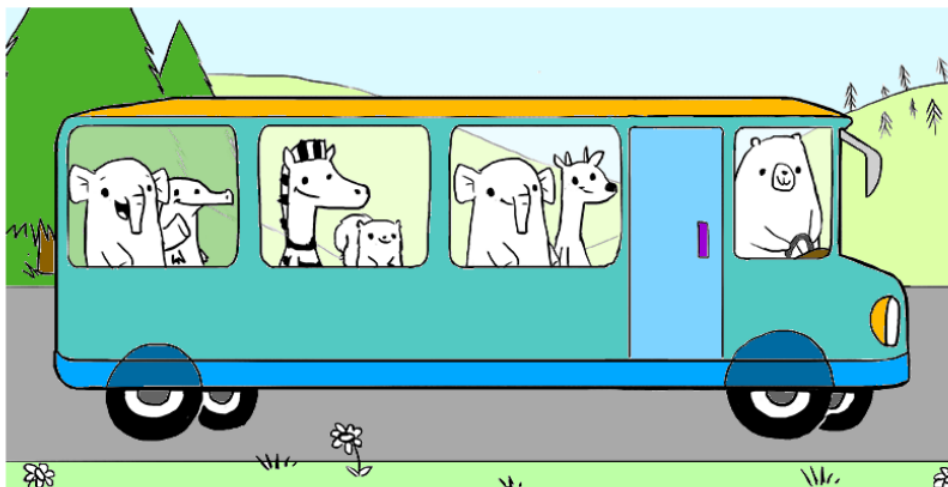
Domeinen	Beschrijving van de manier waarop het in IELS-2025 in kaart is gebracht
Inhibitie	Onderdrukken van een gebruikelijke of automatische gedragsreactie
Mentale flexibiliteit	Schakelen tussen verschillende regels/concepten en gelijktijdig nadenken over meerdere concepten/regels
Werkgeheugen	Opslaan en gelijktijdig verwerken van visuele informatie

Om het inhibitievermogen van leerlingen in kaart te brengen, kregen leerlingen de opdracht om zo snel mogelijk op een afbeelding met een ster te tikken wanneer er een gele banaan op het scherm verscheen en om op een afbeelding met een driehoek te tikken wanneer er een gele vis op het scherm verscheen. Eén van de vormen (banaan of vis) werd vaker getoond dan de andere, waardoor leerlingen in hun snelheid gewend raakten aan de bijbehorende reactie (ster of vierkant). Wanneer vervolgens de minder frequent getoonde afbeelding verscheen, moesten zij deze automatische reactie onderdrukken om de juiste vorm te selecteren.

Om de mentale flexibiliteit van leerlingen in kaart te brengen kregen leerlingen onder in het scherm van de tablet twee dierenafbeeldingen te zien, één van een schaap en één van een koe. In het midden van het scherm kregen leerlingen telkens een dier (schaap of koe) te zien. Wanneer dit dier in een blauwe cirkel werd afgebeeld kregen ze de instructie om op hetzelfde dier te tikken (schaap als ze een schaap zagen en koe als ze een koe zagen). Wanneer dit dier in een blauw vierkant werd afgebeeld kregen ze de instructie om op het andere dier te tikken (schaap als ze een koe zagen en koe als ze een schaap zagen). De leerlingen moesten hierdoor voortdurend hun reactie aanpassen aan deze veranderende regel (hetzelfde dier of ander dier). De regels werden eerst een aantal keer geoefend.

Om het werkgeheugen van leerlingen te meten, kregen de leerlingen een taak waarbij ze tegelijk informatie moesten onthouden en informatie moesten verwerken. De leerlingen zagen een afbeelding van een bus met daarin een aantal dieren (zie Figuur 1.3). Ze moesten onthouden waar de zebra zich in de bus bevond. Na het zien van de bus met de zebra kregen de leerlingen een lege bus te zien en moesten ze aangeven achter welk raam de zebra in het eerste plaatje was afgebeeld. Leerlingen startten met één bus, maar naarmate de taak vorderde kregen leerlingen twee, drie of vier bussen te zien voordat ze voor iedere bus konden aangeven waar ze de zebra hadden gezien. Afhankelijk van de prestaties van de leerlingen werden de reeksen met bussen steeds langer.

Figuur 1.3: Werkgeheugentaak waarbij leerlingen de opdracht kregen om te onthouden achter welk raam de zebra zat.



Sociaal-emotionele competenties

In Tabel 1.5 is weergegeven hoe de sociaal-emotionele competenties zijn gemeten in IELS-2025. Voor emotionele identificatie en emotionele attributie (samen empathie) hebben leerlingen een taak gemaakt; voor de overige domeinen zijn er stellingen voorgelegd aan ouders en leerkrachten. Ouders en leerkrachten konden voor iedere stelling kiezen uit de volgende antwoordopties: nooit, af en toe, soms, vaak en altijd.

Tabel 1.5: Domeinbeschrijving sociaal-emotionele competenties (Nederland, 2025)

Domeinen	Beschrijving van de manier waarop het in IELS-2025 in kaart is gebracht
Emotionele identificatie	Aangeven hoe een personage in een verhaal zich voelt aan de hand van vijf gezichtsuitdrukkingen/emoties (8 items)
Emotionele attributie	Aangeven hoe jij je voelt over een verhaal en uitleggen waarom je voelt wat je voelt over het verhaal aan de hand van vijf gezichtsuitdrukkingen/emoties (8 items)
Vertrouwen	Acht stellingen over vertrouwen in anderen in de ouder- en leerkrachtvragenlijst
Non-disruptief gedrag	Vijf stellingen over non-disruptief gedrag in de ouder- en leerkrachtvragenlijst
Prosociaal gedrag	Tien stellingen over sociaal gedrag in de ouder- en leerkrachtvragenlijst

Om de emotionele identificatie en attributie van leerlingen in kaart te brengen hebben leerlingen een taak op de tablet gemaakt. Vooraf stelde de onderzoeksassistent vast of de leerling in staat was onderscheid te maken tussen de vijf verschillende emoties die in deze taak aan bod kwamen: blij, verdrietig, bang, boos en verrast. In Figuur 1.4 zijn de emoties in dezelfde volgorde weergegeven.

Figuur 1.4: De vijf emoties voor het in kaart brengen van emotionele identificatie en emotionele attributie.



De onderzoeksassistent begon met het kort identificeren van de vijf emoties en bijbehorende afbeeldingen. Aan de hand van drie voorbeeldvragen stelde de onderzoeksassistent vervolgens vast of de leerling in staat was de juiste emotie aan de juiste gezichtsuitdrukking te koppelen. Indien nodig werd aanvullende uitleg gegeven. Vervolgens kregen de leerlingen verschillende situaties voorgelegd. Hiervoor luisterden ze naar een aantal korte verhaaltjes. Na iedere situatie kregen leerlingen eerste de vraag hoe een van de personages in het verhaal zich voelde (emotionele identificatie). Leerlingen konden aangeven hoe zij dachten dat het personage zich voelde door op een van de gezichten te tikken. Daarna kregen leerlingen de vraag hoe zij zich voelden over wat het personage was overkomen en waarom zij zich zo voelden (emotionele attributie).

Voorbeeld emotionele identificatie en attributie

Er wordt een verhaaltje voorgelezen waarin uitgelegd wordt dat Mia haar lievelingsketting is kwijtgeraakt en dat haar dat verdrietig maakt. Leerlingen kregen eerst de volgende instructie: tik op het gezichtje dat laat zien hoe Mia zich voelt als ze merkt dat ze haar lievelingsketting is kwijtgeraakt (emotionele identificatie). Vervolgens kregen ze de volgende instructie: tik op het gezichtje dat laat zien hoe JIJ je voelt omdat Mia haar ketting is kwijtgeraakt (emotionele attributie deel 1). Vervolgens kregen de leerlingen een vervolgvraag over waarom zij zich zo voelden. Hierbij konden ze kiezen uit drie opties: (a) ik voel me [gekozen emotie], omdat [geldige reden voor die emotie gezien het verhaaltje]; (b) ik voel me [gekozen emotie], omdat [irrelevante reden voor die emotie gezien het verhaaltje]; (c) ik voel me ergens anders [gekozen emotie] om (emotionele attributie deel 2).

1.4.3 Vragenlijsten

Ouders en leerkrachten van deelnemende leerlingen kregen een vragenlijst voorgelegd met daarin vragen en stellingen over het gedrag en de ontwikkeling van de leerlingen. De antwoorden op deze stellingen zijn gebruikt voor het in kaart brengen van het vertrouwen van leerlingen in anderen, het non-disruptief gedrag van leerlingen en het prosociaal gedrag van leerlingen.

Ook belangrijke contextuele informatie over de ontwikkeling van en de omgeving waarin de vijfjarigen opgroeien is verzameld via de vragenlijst bij ouders en leerkrachten. De ouders beantwoordden vragen over de thuisomgeving, het

gedrag van hun kind en over eventueel door hun kind gevolgde voor- en vroegschoolse programma's (inclusief kinderopvang). Ook is voor elke leerling door de eigen leerkracht, of de leerkracht die de leerling het beste kende, een vragenlijst ingevuld. De leerkrachten hebben vragen beantwoord over henzelf, het onderwijs op school en het gedrag van de leerling. Een deel van de informatie is uitsluitend bij leerkrachten verzameld, een ander deel uitsluitend bij ouders. In sommigen gevallen hebben zowel leerkrachten als ouders hun perspectief gegeven over hetzelfde onderwerp, bijvoorbeeld over de ontwikkeling van leerlingen binnen een specifiek domein.

Deze contextuele informatie is essentieel voor het beantwoorden van beleids- en onderzoeksvragen over factoren die samenhangen met de verschillen tussen leerlingen. Aspecten zoals de thuisomgeving, sociaal-economische status en de geschiedenis van voorschoolse educatie zijn belangrijk om te begrijpen hoe kennis en vaardigheden van leerlingen zich ontwikkelen en hoe leerlingen beter ondersteund kunnen worden.

Op basis van de antwoorden van de ouders en leerkrachten zijn drie verschillende schalen samengesteld (OECD, 2026b). Allereerst is de *sociaal-economische status* van het gezin waarin de leerling is opgegroeid in beeld gebracht. Ouders hebben hiervoor vragen beantwoord over het huishoudinkomen, hun beroep en het hoogste opleidingsniveau dat ze hebben behaald. Ten tweede is een schaal samengesteld voor de *thuisleeromgeving* van leerlingen. Ouders werd een lijst met dertien activiteiten voorgelegd die zichzelf of andere personen in een gewone week in de thuissituatie met de leerling kunnen uitvoeren. De thuisleeromgeving is een indexscore voor de frequentie waarmee ouders of anderen deze activiteiten, met focus op ontwikkeling, met hun kinderen ondernemen. De volgende activiteiten zijn meegenomen in de schaalconstructie: voorlezen uit een boek; een verhaal vertellen, niet uit een boek; samen tekenen; een gesprek hebben over hoe uw kind zich voelt; liedjes zingen of versjes opzeggen; fantasierijke spelletjes spelen; spelletjes met getallen of vormen; samen buiten iets doen; activiteiten die helpen bij het leren van letters; activiteiten die helpen bij het leren van getallen; samen leerzame activiteiten op een digitaal apparaat; samen naar de bibliotheek gaan; en activiteiten buiten huis die extra geld kosten (bijv. zwemles, sport of muziek). De derde en laatste schaal geeft inzicht in de *algemene ontwikkelingsvaardigheden* van leerlingen. Leerkrachten hebben aangegeven of leerlingen verschillende algemene cognitieve vaardigheden wel of niet beheersen. De volgende vaardigheden zijn meegenomen in de schaalconstructie: na een verhaal gehoord te hebben, conclusies trekken over de gevoelens van de personages in dit verhaal of bedenken hoe het verhaal verder zou kunnen gaan; spreken in meerdere zinnen (minstens drie) om iets te vertellen dat hem/haar is overkomen; de klanken herkennen van woorden die rijmen; een groep voorwerpen sorteren op vorm, grootte of kleur; ten minste drie verschillende vormen herkennen (bijvoorbeeld: driehoek, cirkel, vierkant); zonder fouten hardop tot 20 tellen; tellen met sprongen (bijvoorbeeld in sprongen van 2, 5 of 10); in een bekende context getallen tot 20 herkennen (bijvoorbeeld in de supermarkt); en eenvoudige optelsommen maken met voorwerpen.

1.5 Opzet van het onderzoek

Voorafgaand aan het IELS-2025 hoofdonderzoek heeft er in het voorjaar van 2024 een proefmeting plaatsgevonden. In Nederland vond de proefmeting plaats van 22 januari t/m 15 maart 2024. Deze proefmeting leverde inzichten op waarmee het instrumentarium en procedures voor de hoofdmeting zijn aangescherpt. De dataverzameling van de hoofdmeting vond plaats van 13 januari t/m 14 maart 2025. Om de benodigde informatie te verzamelen, hebben leerlingen verspreid over twee dagen verschillende taken gemaakt (directe afname). Daarnaast vulden ouders en leerkrachten een vragenlijst in (indirecte afname). In paragraaf 1.7 wordt meer uitleg gegeven over de manier waarop de data zijn verzameld.

1.6 Steekproef en respons

1.6.1 Internationale steekproefprocedure

Ten behoeve van de dataverzameling is een steekproefprocedure gehanteerd die via twee stappen verliep. Allereerst werd een willekeurige steekproef van scholen geselecteerd². Deze steekproeftrekking is uitgevoerd door het internationale consortium op basis van informatie die door het nationale consortium is aangeleverd. Vervolgens werd op elke deelnemende school een willekeurige steekproef van leerlingen uit alle vijfjarige leerlingen op school getrokken. Beide stappen worden hieronder verder toegelicht.

De eerste stap betreft het trekken van een steekproef van scholen. Op basis van door het land aangeleverde informatie is door IEA het benodigde aantal scholen vastgesteld. IEA is één van de partners van het internationale IELS-consortium en heeft voor elk land ook de uiteindelijke steekproef van scholen voor zowel de proefmeting als de hoofdmeting getrokken. Voor elke geselecteerde school zijn tegelijkertijd twee vervangende scholen bepaald die vergelijkbaar zijn met de originele school. Mocht de geselecteerde school uit de hoofdsteekproef deelname weigeren, dan kon de vervanger worden benaderd.

De tweede stap betreft het trekken van de steekproef van leerlingen. Elke deelnemende school leverde hiervoor een lijst met alle vijfjarigen op hun school aan. Volgens de definitie van IELS zijn dit leerlingen die halverwege de dataverzamelingsperiode vijf jaar oud zijn. Van al deze leerlingen is vervolgens een steekproef van maximaal 18 leerlingen getrokken die deelnamen aan het onderzoek.

² In internationale context wordt gesproken van het selecteren van centra. Een centrum is een officieel geregistreerde instelling waar onderwijs (en eventueel zorg) wordt verleend aan vijfjarigen. Een centrum moet voor tenminste 2 uur per dag en 100 dagen per jaar onderwijsactiviteiten aanbieden om opgenomen te worden in de steekproef. In de Nederlandse context zitten alle vijfjarigen op school en daarom wordt in dit rapport gesproken van scholen en niet van centra.

De OECD vereiste van elk land dat minimaal 75% van de hoofsteekproef deelnam. Dit zijn gewogen percentages waarbij het aantal leerlingen op de getrokken school wordt gedeeld door de trekkingskans van de school. Mocht een land deze percentages (net) niet halen, dan kan een land met een non-responsanalyse proberen aantonen dat het niet volledig voldoen aan de responseisen geen gevolgen heeft voor de representativiteit van de data. De internationale technische commissie beslist op basis van deze analyse of de resultaten wel of niet worden meegenomen in de internationale vergelijkingen.

1.6.2 Nederlandse steekproef

De Nederlandse hoofsteekproef van IELS-2025 bestond uit 220 scholen, plus voor elke school twee vervangers. Bij het trekken van de steekproef is rekening gehouden met schoolweging (3 categorieën; laag [< 28], gemiddeld [$28-32$], hoog [> 32]) en de stedelijkheid van de wijk waarin de school staat (5 categorieën: zeer laag [< 500 adressen per km²], laag [< 1000 adressen per km²], gemiddeld [< 1500 adressen per km²], hoog [< 2500 adressen per km²], zeer hoog [> 2500 adressen per km²]). Deze criteria komen overeen met de criteria die gebruikt worden in andere nationale en internationale onderzoeken. De schoolweging is een maat voor de complexiteit van de leerlingenpopulatie op school gebaseerd op achtergrondkenmerken van de leerlingen zoals opleidingsniveau en herkomst van de ouders. Een hoge schoolweging duidt op een complexere populatie met meer risico op onderwijsachterstanden.

Voorafgaand aan de trekking zijn scholen voor speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs uitgesloten. Dit is in lijn met andere grootschalige internationale onderzoeken zoals PIRLS en TIMSS. Ook hele kleine scholen (met in schooljaar 2022-2023 minder dan vijf vijfjarigen) zijn uitgesloten van deelname.

Na het selecteren van de scholen zijn de scholen benaderd met het verzoek deel te nemen aan het onderzoek (zie paragraaf 1.6.3). Scholen die aangaven deel te willen nemen aan het onderzoek hebben een lijst aangeleverd met informatie over alle leerlingen die in aanmerking kwamen voor deelname.

1.6.3 Respons

Om valide en betrouwbare conclusies te kunnen trekken, dienden voldoende scholen en leerlingen deel te nemen aan het onderzoek. In paragraaf 1.6.1 en paragraaf 1.6.2 is toegelicht hoe de scholen zijn geselecteerd voor deelname aan het onderzoek. In deze paragraaf doen we verslag van de respons.

Respons scholen

Van de 220 scholen in de hoofsteekproef hebben 120 scholen deelgenomen aan het onderzoek. Voor elke school die niet mee kon doen, is een vervangende school benaderd. Deze vervangende school was vergelijkbaar met de

school uit de hoofddeelnameproef op basis van de schoolweging en mate van stedelijkheid. Dit heeft gezorgd voor 62 extra deelnemende scholen. Het totaal aantal scholen dat heeft deelgenomen aan IELS-2025 komt daarmee op 182 scholen (zie Tabel 1.6).

Tabel 1.6: Respons scholen (Nederland, 2025)

	Aantal scholen	Ongewogen deelnamepercentage	Gewogen deelnamepercentage
Totaal in steekproef	220	-	-
Deelname uit hoofddeelnameproef	120	54,4%	53,0%
Deelname uit eerste vervangende steekproef	44	74,5% (hoofddeelnameproef en eerste vervangende)	73,9% (hoofddeelnameproef en eerste vervangende)
Deelname uit tweede vervangende steekproef	18	82,7% (alle deelnemende scholen)	82,1% (alle deelnemende scholen)
Weigering	38	-	-

Respons leerlingen

Op de 182 scholen hebben in totaal 2.821 leerlingen deelgenomen aan IELS-2025 (gemiddeld zo'n 16 leerlingen per school). Deze leerlingen zaten in groep 1 en 2 en zijn geboren tussen 1 maart 2019 en 29 februari 2020. Het grootste deel van de deelnemende leerlingen was in de afnameperiode 5 jaar. Een klein aantal leerlingen was nog 4 jaar (5% van de leerlingen) of net 6 jaar (<1%). Leerlingen konden nog 4 jaar oud zijn wanneer zij pas aan het einde van de dataverzamingsperiode vijf werden en al vroeg in de dataverzamingsperiode meededen aan het onderzoek; leerlingen konden al 6 jaar oud zijn als zij vroeg in de dataverzamingsperiode zes werden en pas laat in de dataverzamingsperiode deelnamen aan het onderzoek. De groep deelnemende leerlingen bestond uit 1418 meisjes (50,3%) en 1403 jongens (49,7%). Op alle deelnemende scholen waren willekeurig 18 vijfjarige leerlingen uitgekozen om mee te doen aan het onderzoek.³ Als een geselecteerde leerling ziek was, werd er waar mogelijk een inhaalsessie georganiseerd. Het gewogen percentage deelnemende leerlingen kwam uit op 94,5%.

Non-respons bias analyse op schoolniveau

Wanneer de respons op school- en leerlingniveau gecombineerd wordt, komt het totale gewogen deelnamepercentage uit de hoofddeelnameproef uit op 50,1%. Inclusief vervangende scholen komt het totale gewogen deelnamepercentage uit op 77,6% (94,5% [leerlingdeelname] van 82,1% [schooldeelname]).

De internationale richtlijn vereist dat minimaal 75% van de scholen uit de hoofddeelnameproef en tenminste 75% van de geselecteerde leerlingen deelneemt. Omdat in Nederland het totale gewogen deelnamepercentage op schoolniveau

³ Wanneer op een school 18 of minder vijfjarigen aanwezig waren deden alle leerlingen mee aan het onderzoek hoefde er geen steekproef van leerlingen getrokken te worden en deden alle in aanmerking komende leerlingen mee.

uit de hoofdstekproef uitkomt op 53,0% en het totale gewogen deelnamepercentage van de leerlingen op de geselecteerde scholen uitkomt op 94,5%, is er een non-respons bias analyse op schoolniveau uitgevoerd om de representativiteit van de deelnemende scholen aan te tonen. De non-respons bias analyse bewees dat de populatie leerlingen in deelnemende en niet-deelnemende scholen gemiddeld genomen vergelijkbaar is. Ook bleek dat het deelnemen van vervangende, vergelijkbare, scholen een effectieve strategie was om de steekproefomvang in Nederland te vergroten. Omdat de verzamelde data als representatief voor Nederland kunnen worden beschouwd, is Nederland op advies van de internationale technische commissie opgenomen in de internationale vergelijkingen van IELS-2025.

Respons vragenlijsten

Naast het onderzoek met de leerlingen zijn er meerdere vragenlijsten uitgezet. Voorafgaand of tijdens de afnameperiode ontvingen de groepsleerkrachten en ouders van deelnemende leerlingen een vragenlijst. De leerkrachten ontvingen deze vragenlijsten digitaal, met een unieke inlogcode. Deze leerkrachtvragenlijst bestond uit een algemene vragenlijst en een korte vragenlijst over elke leerling. Omdat deelnemende leerlingen uit verschillende klassen konden komen, waren er op school over het algemeen meerdere leerkrachten betrokken bij het onderzoek. Voor 74,7% procent van de leerlingen geldt dat leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld. Ouders van deelnemende leerlingen kregen een papieren vragenlijst inclusief retourenvelop, met daarnaast een instructie en unieke inlogcode om de vragenlijst indien gewenst digitaal in te vullen. Voor 65,9% van de leerlingen hebben ouders de vragenlijst ingevuld.

1.7 Dataverzameling

De dataverzameling voor de hoofdmeting van IELS-2025 vond in Nederland plaats in de periode 13 januari t/m 14 maart 2025. Overeenkomstig de internationale IELS-eisen waren dit acht aaneengesloten weken exclusief de schoolvakanties. Om te zorgen dat de afnames op elke school op dezelfde manier werden uitgevoerd, kwamen er onderzoeksassistenten naar de scholen toe om de afnames met de leerlingen te begeleiden. Vóór de onderzoeksassistenten naar school gingen, is er telefonisch en per e-mail met elke deelnemende school contact opgenomen om de praktische organisatie en afspraken rondom de afname door te nemen. Ook hebben onderzoeksassistenten voorgaand aan de afnames een aantal scholen bezocht om schoolcontactpersonen te helpen met het aanleveren van de benodigde documenten (zoals de leerlinggegevens).

1.7.1 De dataverzameling op school

Per deelnemende school deden er maximaal 18 leerlingen mee aan het onderzoek. De leerlingselectie is door het internationale consortium gedaan: scholen konden dus niet zelf bepalen welke leerlingen aan IELS-2025 meededen wanneer zij meer dan 18 leerlingen hadden die in aanmerking kwamen voor deelname. De geselecteerde leerlingen maakten individueel, maar onder begeleiding van getrainde onderzoeksassistenten, een aantal digitale taken. Dit werd gedaan op een tablet. De afname voor de leerling werd verspreid over twee dagen. Een sessie met een leerling duurde nooit langer dan 50 minuten per dag (dat wil zeggen 50 minuten op de eerste dag en 50 minuten op de tweede dag). Per sessie maakten leerlingen twee typen taken die nooit langer dan 15 minuten duurden. De overige tijd bestond uit het leren kennen van de onderzoeksassistent en leerling, uitleg, pauze, spelen, en oefenen. Gemiddeld waren de leerlingen 30-45 minuten per dag bezig.

Om bij alle deelnemende leerlingen op school de taken af te kunnen nemen waren er meerdere dagen nodig per school. Hoeveel dagen dit waren, hing af van de hoeveelheid werkruimtes die een school per dag beschikbaar kon stellen voor het onderzoek. Als er meerdere werkplekken per dag beschikbaar waren, dan konden er meerdere leerlingen tegelijkertijd deelnemen aan het onderzoek, waardoor er minder dagen nodig waren op school. De tijdsduur op school lag over het algemeen tussen de twee en zes dagen:

- Twee dagen op school als er elke dag drie werkplekken beschikbaar waren;
- Drie dagen op school als er elke dag twee werkplekken beschikbaar waren;
- Zes dagen op school als er elke dag één werkplek beschikbaar was.

Als er uiteindelijk meer dagen nodig bleken te zijn op school, of als veel geselecteerde leerlingen op de ingeplande dagen ziek waren, dan werd er waar mogelijk een inhaaldag met de school ingepland. Als dank voor deelname ontvingen deelnemende scholen en (ouders van) deelnemende leerlingen een presentje. Zowel leerlingen als scholen ontvingen een prentenboek.

1.7.2 Afnameprocedure

Om de afnamecondities in alle deelnemende landen zo veel mogelijk hetzelfde te houden, heeft het internationale consortium strikte afnameprocedures en –eisen ontwikkeld. Alle betrokken onderzoeksassistenten hebben een uitgebreide training van vier uur op locatie bijgewoond. Tijdens deze training zijn deze procedures doorgenomen. Ook ontvingen zij een (Nederlandse adaptatie van de internationale) handleiding met daarin alle stappen en onderdelen van het onderzoek.

Op 20 deelnemende scholen zijn de afnames gecontroleerd door een externe onafhankelijke observator, de *International Quality Manager*. Deze observator was ter controle ook aanwezig bij de training van de onderzoeksassistenten en heeft de afnamehandleiding ontvangen. De observator heeft geconcludeerd dat de afnames in Nederland goed verlopen zijn en geheel voldeden aan de internationale eisen en – regels.

1.8 Internationale rapportages

In aanvulling op dit Nederlandse rapport, zijn er een aantal internationale rapporten en documenten beschikbaar. Het IELS-raamwerk (OECD, 2026a) beschrijft de inhoudelijke basis van IELS-2025. De methode en procedures voor instrumentontwikkeling, steekproeftrekking, vertaling, dataverzameling en dataverwerking worden beschreven in een aanvullend technisch rapport (OECD, 2026b). De resultaten van alle deelnemende landen zijn opgenomen in het internationaal rapport (OECD, 2026c). De *country notes* geven weer hoe de systemen in de verschillende deelnemende landen ingericht zijn. Ten slotte komt de internationale database, met daarin de data van alle landen die deel hebben genomen, kort na het verschijnen van de rapportages beschikbaar. Deze internationale database maakt het mogelijk om verdiepende analyses uit te voeren.

1.9 Leeswijzer

Het huidige rapport beschrijft de Nederlandse IELS-2025 resultaten. In het rapport wordt de vergelijking gemaakt met anderen deelnemende landen. Om meer context te bieden aan de gevonden resultaten wordt er een uitsplitsing gemaakt naar leerlingkenmerken (leeftijd, gender en algemene ontwikkelingsvaardigheden) en kenmerken van de thuisomgeving (sociaal-economische status van het gezin, de thuisleeromgeving en de thuistaal van leerlingen). Deze vergelijkingen worden gepresenteerd in hoofdstuk 2 voor de domeinen binnen de fundamenteel leren-dimensie, in hoofdstuk 3 voor de domeinen binnen de executieve functies-dimensie en in hoofdstuk 4 voor de domeinen binnen de sociaal-emotionele competenties-dimensie.

In hoofdstuk 5 wordt in meer detail stilgestaan bij de omgeving waarin de leerlingen opgroeien. Hierbij is gekeken naar de geletterdheidsomgeving thuis (aantal boeken en voorlezen). Daarnaast is ook gekeken naar de periode voordat leerlingen naar school gingen en de samenhang met de kinderopvang op 3-jarige leeftijd. Tenslotte wordt in dit hoofdstuk ook stilgestaan bij het gebruik van digitale middelen zoals computers, laptops en smartphones door vijfjarigen.

In hoofdstuk 6 worden de gevonden resultaten in samenhang gepresenteerd en wordt geprobeerd een compleet beeld te scheppen van de kennis en vaardigheden van leerlingen en samenhangende factoren.

De belangrijkste resultaten zijn in hoofdstuk 7 samengevat en bediscussieerd.

Hoewel er in de analyses voor een aantal kenmerken rekening wordt gehouden met de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit, zijn kenmerken verder niet in samenhang onderzocht. Resultaten worden vooral beschrijvend gerapporteerd.

In de volgende hoofdstukken worden scores voor leerlingen uit Nederland vergeleken met het internationaal gemiddelde. Dit internationaal gemiddelde is een gestandaardiseerde scores die voor alle domeinen vastgezet is op 500. Deze score geeft het gemiddelde van alle deelnemende landen weer. De standaarddeviatie (ofwel spreiding)

bedraagt voor alle domeinen 100. In de volgende hoofdstukken worden op verschillende plekken correlaties gepresenteerd. Hierbij worden de volgende richtlijnen voor interpretatie gehanteerd: correlaties kleiner dan 0,10 geven een zwakke samenhang weer; correlaties tussen 0,10 en 0,30 geven een matige samenhang weer; correlaties groter dan 0,50 geven een sterke samenhang weer. Ten slotte worden op een aantal plekken in het rapport gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten gebruikt om het verschil tussen groepen te duiden. Coëfficiënten kleiner dan 0,10 geven een zeer klein verschil tussen groepen weer; regressiecoëfficiënten tussen 0,10 en 0,30 geven een klein maar betekenisvol verschil weer; regressiecoëfficiënten tussen 0,30 en 0,50 geven een middelgroot verschil weer; regressiecoëfficiënten groter dan 0,50 geven een groot verschil weer.

Hoofdstuk 2

Fundamenteel leren

De gemiddelde score van leerlingen uit Nederland voor beginnende geletterdheid is gelijk aan het internationaal gemiddelde; de gemiddelde score van leerlingen uit Nederland voor beginnende gecijferdheid ligt onder het internationaal gemiddelde;

Er is, in vergelijking met andere landen, relatief weinig spreiding tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende vijfjarigen in beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. De 10% laagst scorende leerlingen in Nederland halen hogere scores dan de 10% laagst scorende leerlingen uit veel anderen landen. Er zijn echter maar weinig leerlingen uit Nederland die echt hoge scores behalen.

De omgeving waarin leerlingen opgroeien hangt samen met de scores voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Hoe hoger de score op de index voor sociaal-economische status, des te hoger de score op beide domeinen. Ook behalen leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken een hogere score voor zowel beginnende geletterdheid als beginnende gecijferdheid dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken.

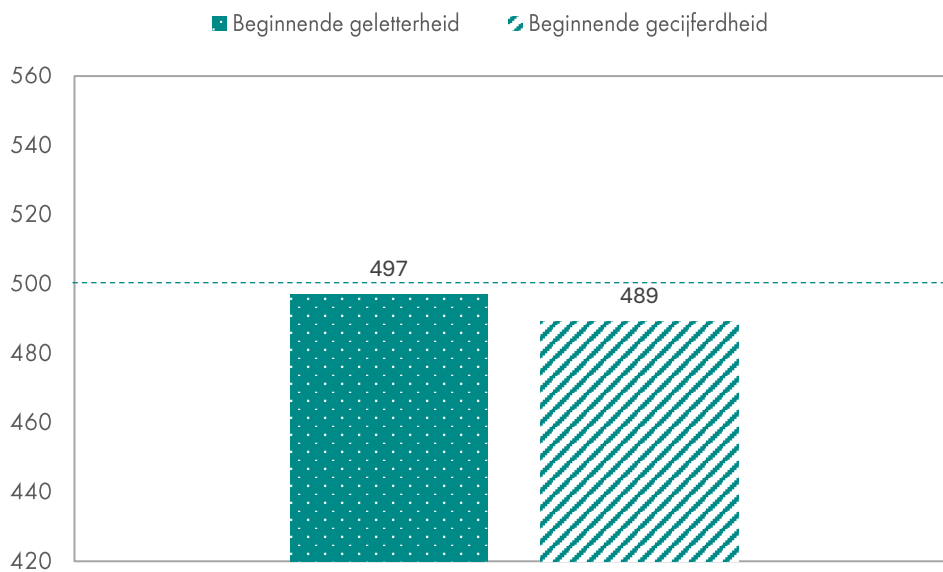


In dit hoofdstuk worden de resultaten van de dimensie fundamenteel leren (i.e., beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid) beschreven. Allereerst wordt stilgestaan bij de resultaten op nationaal en internationaal niveau (paragraaf 2.1). In de resterende paragrafen worden de nationale resultaten uitgesplitst naar relevante leerlingkenmerken (paragraaf 2.2) en kenmerken van de thuisomgeving (paragraaf 2.3).

2.1 Beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid in nationaal en internationaal perspectief

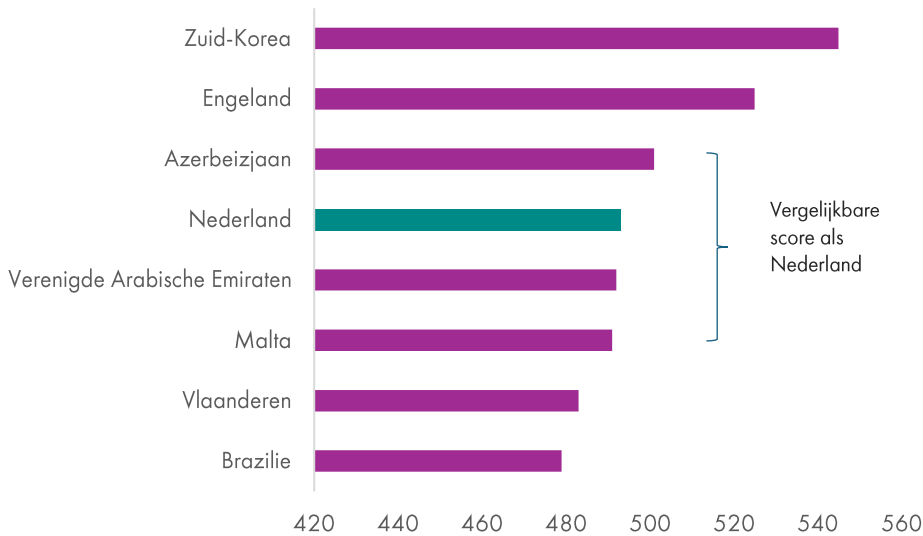
Vijfjarige leerlingen uit Nederland behalen een gemiddelde score van 497 (met een spreiding, ofwel standaarddeviatie van 86) voor beginnende geletterdheid en een score van 489 (met een spreiding van 71) voor beginnende gecijferdheid (zie Figuur 2.1). De score voor beginnende geletterdheid is vergelijkbaar met het internationaal gemiddelde van 500 (met een spreiding van 100); de score voor beginnende gecijferdheid is significant lager dan het internationaal gemiddelde van 500 (met een spreiding van 100).

Figuur 2.1: Gemiddelde vaardigheidsscore voor beginnende geletterdheid en gecijferdheid. De horizontale lijn geeft het internationaal gemiddelde van 500 weer (Nederland, 2025)



Hoewel het gezien het beperkte aantal deelnemende landen niet erg zinvol is om te kijken naar de exacte plaats van Nederland op een rangschikking, kan er wel gekeken worden naar welke landen significant hoger, gelijk en lager dan Nederland scoren. Internationaal is de vergelijking tussen landen alleen voor de complete dimensie gedaan (OECD, 2026c). Leerlingen in Zuid-Korea en Engeland behalen hogere scores voor fundamenteel leren dan vijfjarigen uit Nederland. Vijfjarigen in de deelnemende regio's in Azerbeidzjan, de Verenigde Arabische Emiraten en Malta behalen een gelijke score voor fundamenteel leren als leerlingen uit Nederland. Vijfjarigen in Vlaanderen en de deelnemende regio's in Brazilië behalen een lagere score dan de vijfjarigen uit Nederland (Figuur 2.2).

Figuur 2.2: Fundamenteel leren in internationaal perspectief (Nederland, 2025)



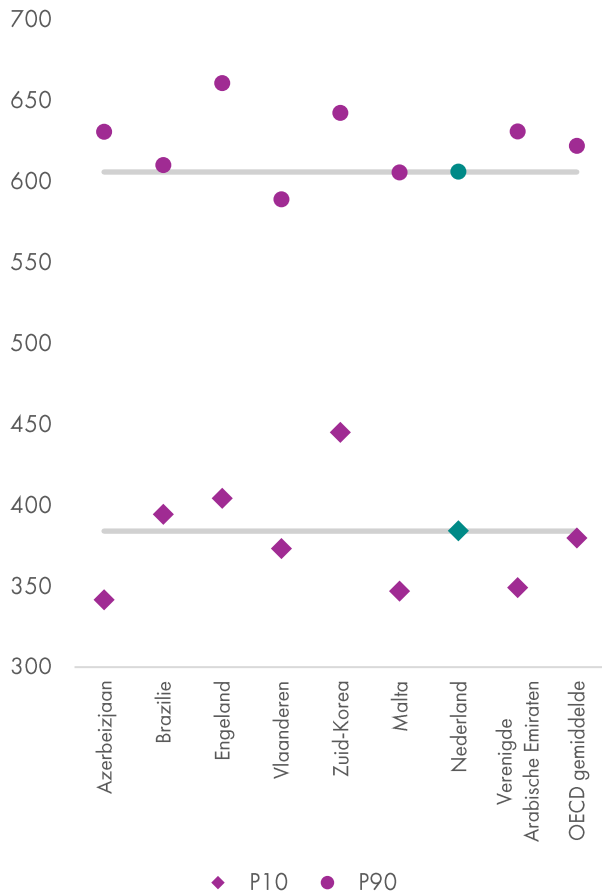
Naast de gemiddelde scores die iets zeggen over het algemene prestatieniveau en de standaarddeviatie die iets zegt over algemene spreiding van alle leerlingen binnen de groep is gekeken naar de verschillen tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen. Deze vergelijking geeft weer hoe groot de afstand is tussen de laagst en hoogst scorende leerlingen en zegt iets over de individuele verschillen tussen leerlingen.

De spreiding in scores is in Nederland relatief klein ten opzichte van de andere deelnemende landen. Het verschil tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen bedraagt in Nederland 220 punten voor beginnende geletterdheid en 184 punten voor beginnende gecijferdheid; internationaal bedraagt het verschil tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen 242 punten voor zowel beginnende geletterdheid als beginnende gecijferdheid. Voor beginnende gecijferdheid is de spreiding in Nederland het kleinst van alle deelnemende landen. In Figuur 2.3 is de spreiding voor alle landen weergegeven voor beginnende geletterdheid (a; linkerkant) en beginnende gecijferdheid (b; rechterkant). Voor beide domeinen geldt dat de 10% laagst scorende leerlingen uit Nederland, betere scores behalen dan leerlingen uit veel andere deelnemende landen. Dit laat zien dat de 10% laagst scorende leerlingen uit Nederland het relatief goed doen. Aan de andere kant, laten de resultaten zien dat de 10% hoogst scorende leerlingen een lagere score behalen dan de 10% hoogst scorende leerlingen uit andere landen. Leerlingen uit Nederland zijn dus minder goed in staat om echt hoge scores te behalen.

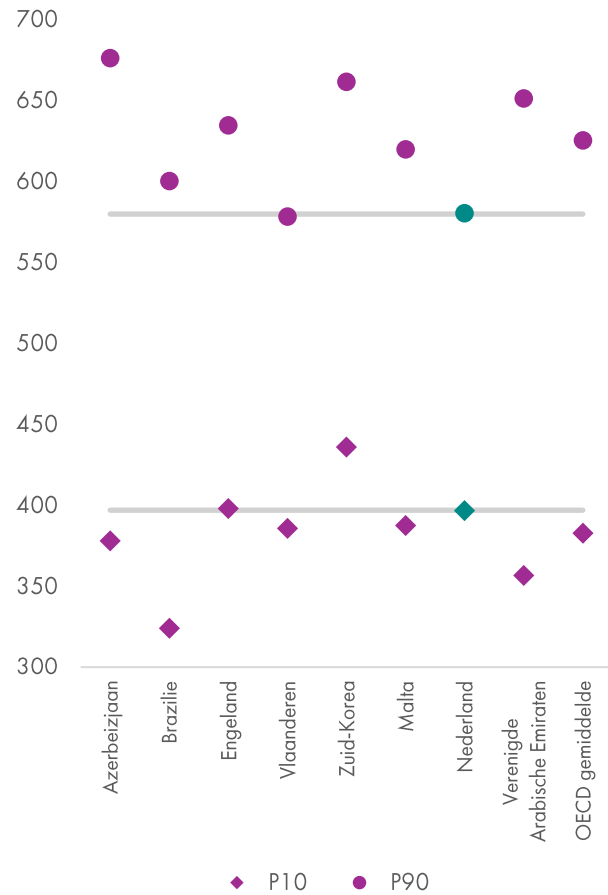
Hoewel de spreiding in Nederland relatief klein is, bedraagt het verschil tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen voor beginnende geletterdheid en beginnende geletterdheid 2,58 standaarddeviatie. Het absolute verschil in scores laat zien dat er individuele verschillen zijn tussen leerlingen in zowel beginnende geletterdheid als beginnende gecijferdheid aan de start van hun onderwijsloopbaan.

Figuur 2.3: Spreiding in scores voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen, uitgesplitst naar land. De grijze horizontale lijnen geven de p10 en p90 lijn voor Nederland aan (Nederland, 2025)

a. Beginnende geletterdheid



b. Beginnende gecijferdheid



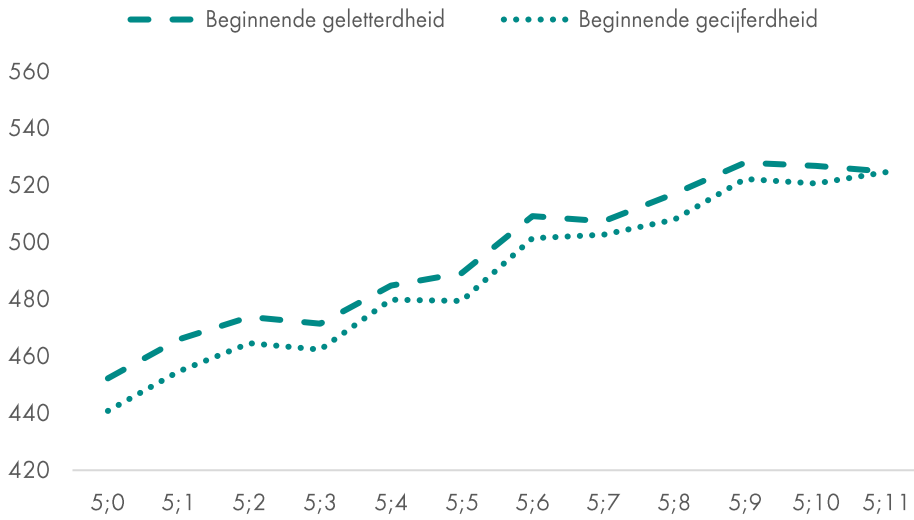
2.2 Verschillen tussen leerlingen naar leerlingkenmerken

In deze paragraaf worden de gemiddelde scores voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid van leerlingen in Nederland uitgesplitst naar drie leerlingkenmerken: (1) de leeftijd van de leerling ten tijde van de afname, (2) gender van de leerling en (3) score op de index voor algemene ontwikkelingsvaardigheden.

Leeftijd

De resultaten laten een significant positief verband zien tussen de leeftijd van leerlingen en de scores voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Naarmate leerlingen ouder zijn, scoren ze hoger (zie Figuur 2.4). Merk op dat leeftijd ook samenhangt met hoe lang een leerling al op de basisschool zit en dat dit ook een rol kan spelen.

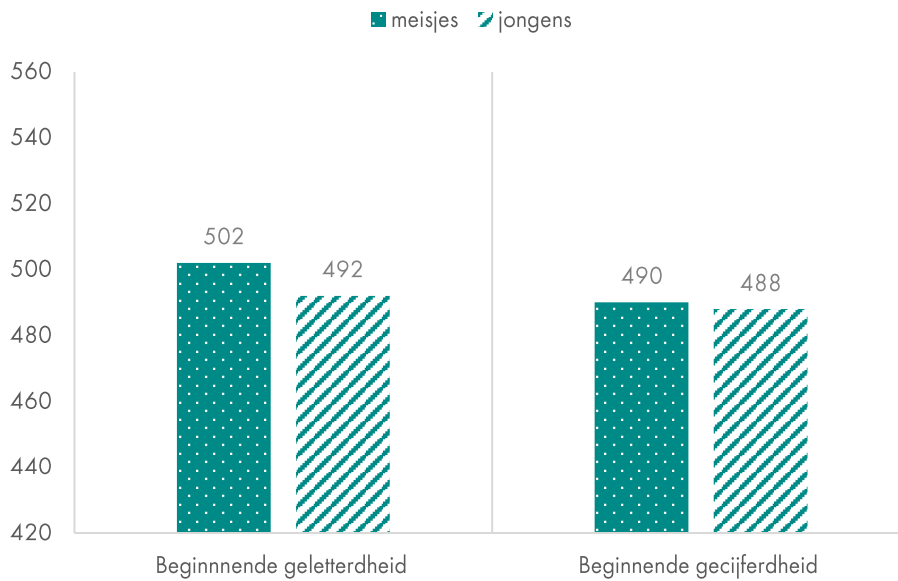
Figuur 2.4: Verband tussen leeftijd en beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid met op de y-as de score voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid en op de X-as de leeftijd in jaren; maanden (Nederland, 2025)



Gender

De gemiddelde score voor beginnende geletterdheid verschilt significant tussen vijfjarige meisjes en jongens uit Nederland. Meisjes behalen voor beginnende geletterdheid gemiddeld een hogere score dan jongens. De gemiddelde score van meisjes uit Nederland was 10 punten hoger dan de gemiddelde score van jongens uit Nederland. Dit is een significant verschil (0,12 standaarddeviatie). De gemiddelde score voor beginnende gecijferdheid was voor meisjes en jongens uit Nederland niet significant verschillend. Deze verschillen zijn in grote lijnen gelijk aan de verschillen tussen meisjes en jongens in andere landen.

Figuur 2.5: Gemiddelde score beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid, uitgesplitst naar gender (Nederland, 2025)



Algemene ontwikkelingsvaardigheden

Ook is gekeken naar het verband tussen de score op de index voor de door leerkrachten ingeschatte algemene ontwikkelingsvaardigheden (zie paragraaf 1.4.3) en de twee domeinen van fundamenteel leren. Er is een significant positief verband tussen de algemene ontwikkelingsvaardigheden van leerlingen en de scores voor beginnende geletterdheid ($r = 0,47$; matige samenhang) en beginnende gecijferdheid ($r = 0,58$; sterke samenhang). Hoe hoger de algemene ontwikkelingsscore, des te hoger is de score voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Vanwege de aard van de schaal, algemene cognitieve vaardigheden ingeschat door de leerkrachten, lijkt dit erop te wijzen dat leerkrachten goed in staat zijn om de vaardigheden van leerlingen in te schatten.

2.3 Verschillen tussen leerlingen naar kenmerken van de thuisomgeving

In deze paragraaf worden de gemiddelde scores voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid van leerlingen uit Nederland uitgesplitst naar drie kenmerken van de thuisomgeving. Deze kenmerken zijn de (1) sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit, (2) de score op de index voor de thuisleeromgeving (3) en de taal die thuis het meest wordt gesproken door de leerling.

Sociaal-economische status gezin

Er is een significant positief verband tussen de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit en de scores voor beginnende geletterdheid ($r = 0,32$; matige samenhang) en beginnende gecijferdheid ($r = 0,35$; matige samenhang). Hoe hoger de score op de index voor sociaal-economische status, des te hoger de score voor zowel beginnende geletterdheid als beginnende gecijferdheid.

Thuisleeromgeving

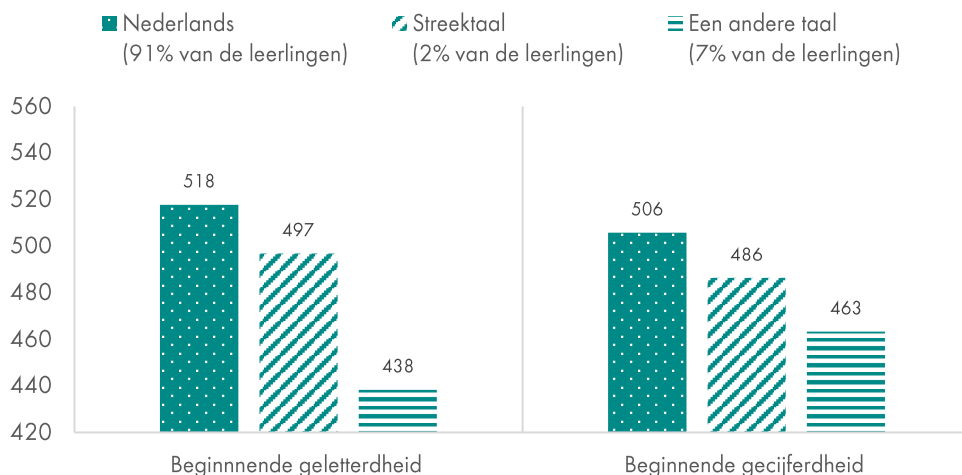
Er is geen verband tussen de thuisleeromgeving en de scores voor beginnende geletterdheid ($r = 0,02$) en beginnende gecijferdheid ($r = 0,03$). Dit suggereert dat de frequentie van activiteiten in de thuisleeromgeving niet samenhangt met verschillen in beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid. Zoals in paragraaf 1.4.3 is toegelicht, bestaat deze schaal uit items met uiteenlopende activiteiten, van voorlezen tot het deelnemen aan buitenschoolse activiteiten zoals zwemles en sport. In paragraaf 5.2 wordt dit resultaat verder onderzocht.

Thuis taal

Aan de ouders van leerlingen is gevraagd welke taal thuis het meest wordt gesproken door de gezinsleden (zijzelf, maar ook hun eigen kind). Ouders konden kiezen uit Nederlands, een streektaal of een andere taal. In deze rapportage worden de scores uitgesplitst naar de taal die door de leerling (volgens de ouders) het meest wordt gesproken.

Leerlingen die thuis het meest Nederlands of een streektaal spreken, behalen een hogere score voor zowel beginnende geletterdheid als beginnende gecijferdheid dan leerlingen die thuis een andere taal spreken. Er is geen significant verschil tussen leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken en leerlingen die thuis het meest een streektaal spreken. Het verschil tussen leerlingen die thuis het meest Nederland spreken en leerlingen die thuis een andere taal spreken bedraagt 80 punten (0,93 standaarddeviatie) voor beginnende geletterdheid en 43 punten (0,61 standaarddeviatie) voor beginnende gecijferdheid.

Figuur 2.6: Gemiddelde score voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid, uitgesplitst naar thuistaal (Nederland, 2025)



Om na te gaan of de verschillen tussen leerlingen die thuis het meest Nederland spreken en leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken niet voortkomen uit verschillen in sociaal-economische status van het gezin, zijn de analyses opnieuw uitgevoerd maar dan rekening houdend met de sociaal-economische status van het gezin van de leerlingen. Ook wanneer er gecontroleerd wordt voor sociaal-economische status, zijn er verschillen tussen leerlingen die thuis het meest Nederlands of een streektaal spreken en leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken. Dit geldt zowel voor beginnende geletterdheid als voor beginnende gecijferdheid. Het patroon in resultaten blijft dus hetzelfde, maar de verschillen worden wel kleiner wanneer de sociaal-economische status van leerlingen wordt meegenomen in de analyses. Voor beginnende geletterdheid daalt het verschil van 80 naar 72 punten, een daling van 0,09 standaarddeviatie. Voor beginnende gecijferdheid daalt het verschil van 43 naar 36 punten, een daling van 0,10 standaarddeviatie. Dit betekent dat een deel van de individuele verschillen tussen leerlingen verklaard wordt door de sociaal-economische status van het gezin, maar dat de taal die thuis gesproken wordt ook een rol speelt in het verklaren van individuele verschillen tussen leerlingen.

Hoofdstuk 3

Executieve functies

De gemiddelde score voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen van vijfjarigen uit Nederland ligt onder het internationale gemiddelde.

Meisjes behalen gemiddeld een hogere score dan jongens voor inhibitie en mentale flexibiliteit; voor werkgeheugen is er geen verschil tussen de twee groepen.

De samenhang tussen de sociaal-economische status van het gezin van de leerling en de scores voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen is zwak.

Er zijn bijna geen verschillen tussen leerlingen op basis van de thuisleeromgeving en de taal die leerlingen thuis spreken. Alleen voor werkgeheugen behalen leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken een hogere score dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken, ook wanneer rekening wordt gehouden met de sociaal-economische status van het gezin van de leerling.

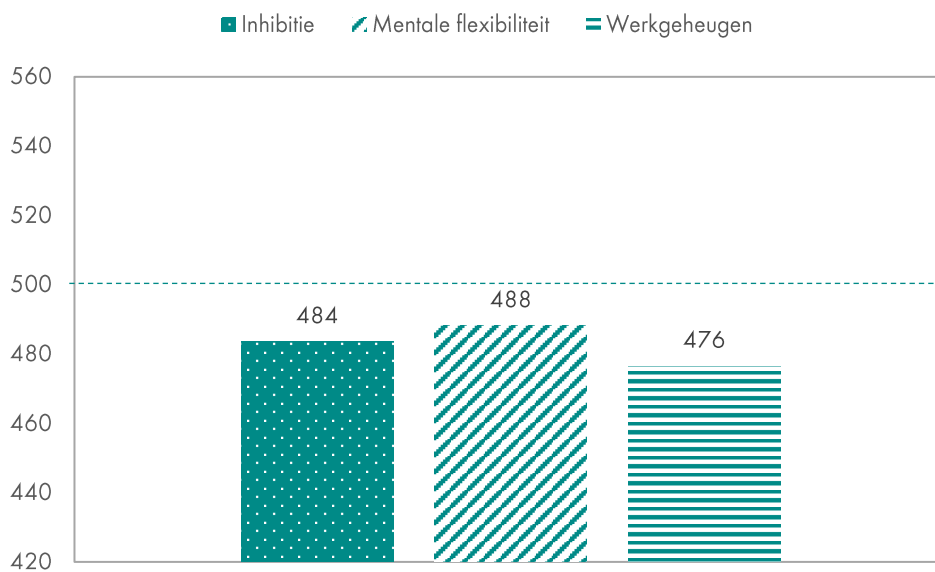


Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten van de analyses die uitgevoerd zijn voor de drie executieve functies die gemeten zijn met het onderzoek: inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen. Allereerst wordt stilgestaan bij de resultaten op nationaal en internationaal niveau (paragraaf 3.1). In de resterende paragrafen worden de nationale resultaten uitgesplitst naar relevante leerlingkenmerken (paragraaf 3.2) en kenmerken van de thuisomgeving (paragraaf 3.3).

3.1 Inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen in nationaal en internationaal perspectief

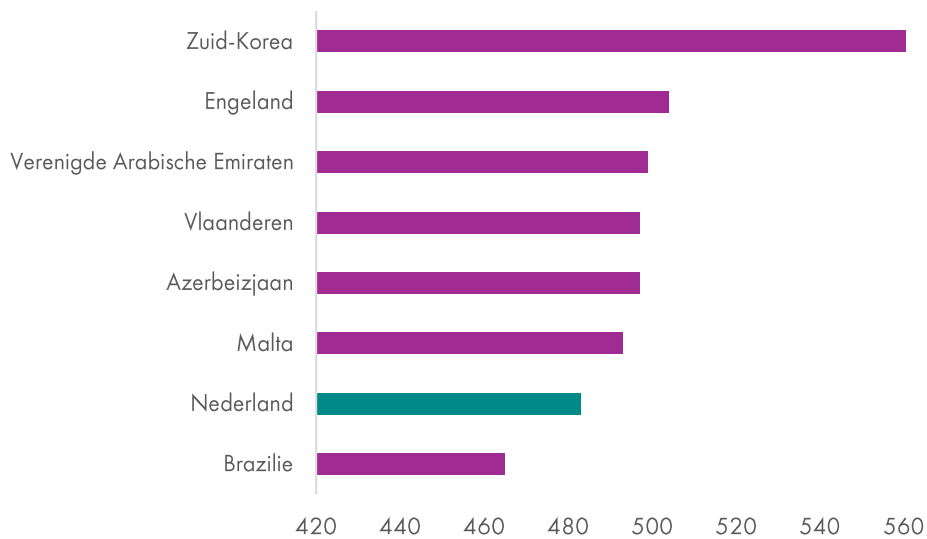
Vijfjarige leerlingen uit Nederland behalen een gemiddelde score van 484 (met een spreiding, ofwel standaarddeviatie van 88) voor inhibitie, een score van 488 (met een spreiding van 92) voor mentale flexibiliteit en een score van 476 (met een spreiding van 97) voor werkgeheugen (zie Figuur 3.1). De scores zijn alle drie significant lager dan het internationaal gemiddelde van 500 (met een spreiding van 100). Dit betekent dat leerlingen uit Nederland gemiddeld een lagere score behalen dan leerlingen uit alle landen samengenomen voor alle gemeten executieve functies.

Figuur 3.1: Gemiddelde vaardigheidsscore voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen. De horizontale lijn geeft het internationaal gemiddelde van 500 weer (Nederland, 2025)



Leerlingen uit Zuid-Korea, Engeland, de Verenigde Arabische Emiraten, Vlaanderen, de deelnemende regio's in Azerbeidzjaan en Malta behalen een hogere score voor de executieve functies-dimensie dan vijfjarigen uit Nederland. Vijfjarigen uit de deelnemende regio's in Brazilië behalen een lagere score dan de vijfjarigen uit Nederland (Figuur 3.2).

Figuur 3.2: Executieve functies in internationaal perspectief (Nederland, 2025)

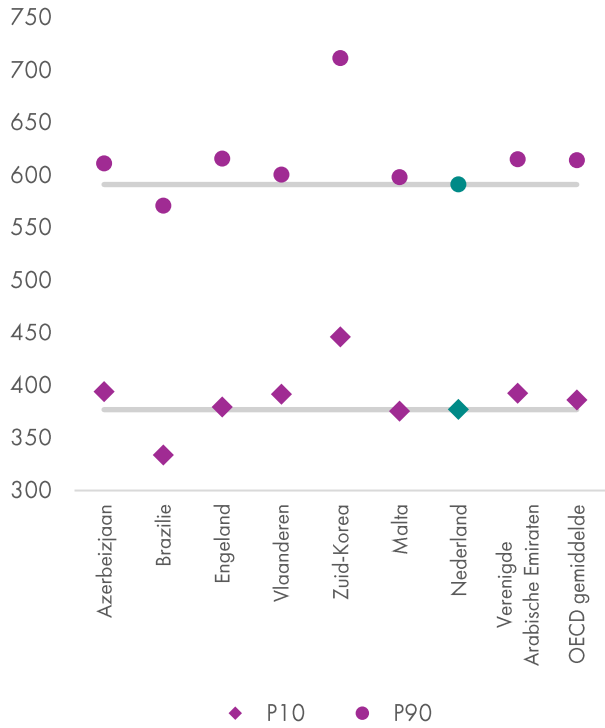


Opnieuw is gekeken naar de spreiding tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen. Deze spreiding geeft weer hoeveel de laagst en hoogst scorende leerlingen van elkaar verschillen. De spreiding in scores is in Nederland opnieuw relatief klein ten opzichte van andere deelnemende landen, maar de verschillen met andere landen in spreiding zijn kleiner dan voor fundamenteel leren. Het verschil tussen de 10% laagst en hoogst scorende leerlingen bedraagt in Nederland 214 punten voor inhibitie, 231 punten mentale flexibiliteit en 249 punten voor werkgeheugen. Internationaal bedraagt het verschil tussen de 10% laagst en hoogst scorende leerlingen 228 punten voor inhibitie, 244 punten voor mentale flexibiliteit en 240 punten voor werkgeheugen. Voor mentale flexibiliteit is de spreiding in Nederland, samen met de spreiding in Azerbeizjaan, het kleinst van alle deelnemende landen. In Figuur 3.3 is de spreiding voor alle landen weergegeven voor inhibitie (panel a), mentale flexibiliteit (panel b) en werkgeheugen (panel c). Net als voor fundamenteel leren, behalen de 10% hoogst scorende leerlingen uit Nederland relatief lage scores in vergelijking met de 10% hoogst scorende leerlingen uit anderen landen. Dit laat zien dat in Nederland relatief weinig leerlingen echt hoge scores behalen. De gemiddelde score van de 10% laagst scorende leerlingen is voor de inhibitie en mentale flexibiliteit vergelijkbaar met de gemiddelde score van de 10% laagst scorende leerlingen uit de andere deelnemende landen. De gemiddelde score van de 10% laagst scorende leerlingen uit Nederland is het laagst in vergelijking met alle andere landen.

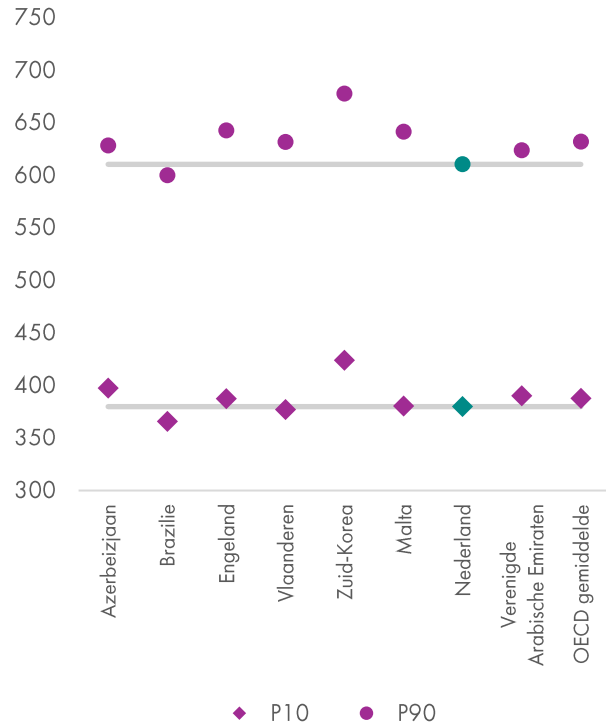
Het verschil tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen bedraagt 2,43 standaarddeviatie voor inhibitie, 2,51 standaarddeviatie voor mentale flexibiliteit en 2,57 standaarddeviatie voor werkgeheugen. Leerlingen starten hun onderwijsloopbaan met aanzienlijke verschillen in inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen. Deze vaardigheden zijn belangrijk in het sturen van het eigen gedrag en leren.

Figuur 3.3: Spreiding in scores voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen, uitgesplitst naar land. De grijze horizontale lijnen geven de p10 en p90 lijn voor Nederland aan (Nederland, 2025)

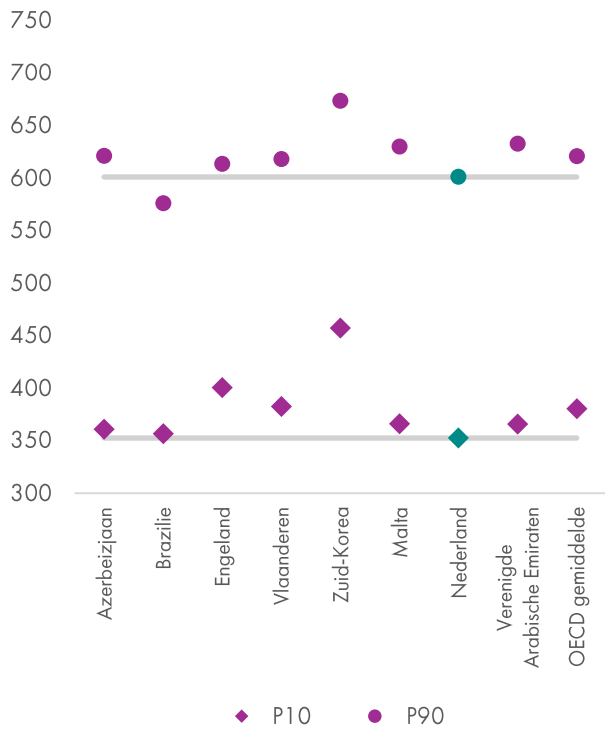
a. Inhibitie



b. Mentale flexibiliteit



c. Werkgeheugen



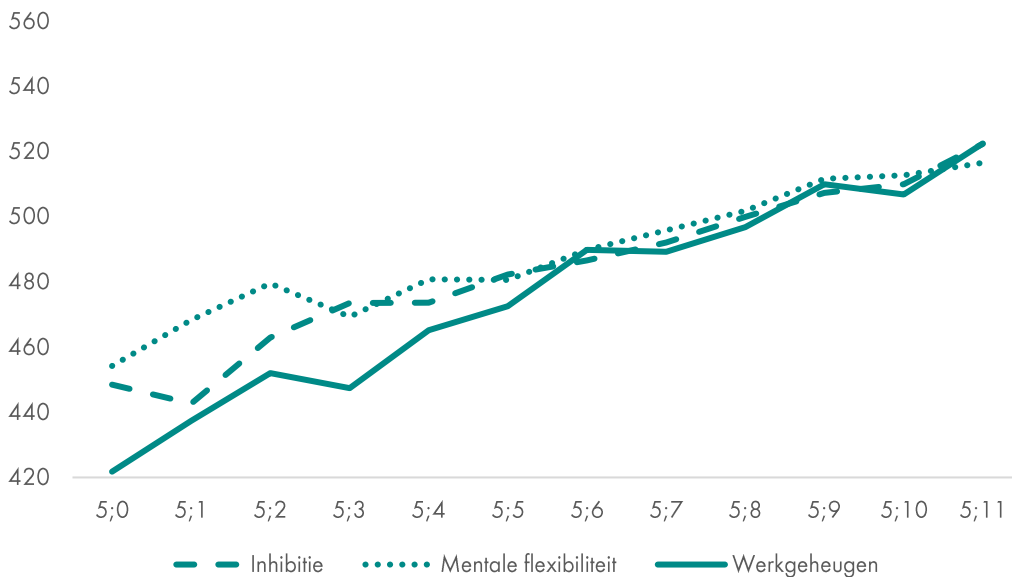
3.2 Verschillen tussen leerlingen naar leerlingkenmerken

In deze paragraaf worden de gemiddelde scores voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen van leerlingen uit Nederland uitgesplitst naar drie leerlingkenmerken: (1) de leeftijd van de leerling ten tijde van de afname, (2) gender van de leerling en (3) score op de index voor algemene ontwikkelingsvaardigheden.

Leeftijd

Er is een positief significant verband tussen de leeftijd van leerlingen en de scores voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen. Hoe ouder leerlingen zijn, des te hoger zijn de scores die zij behalen (zie Figuur 3.4). Ook hier geldt weer dat leeftijd gelijk loopt met ervaring die leerlingen hebben met onderwijs.

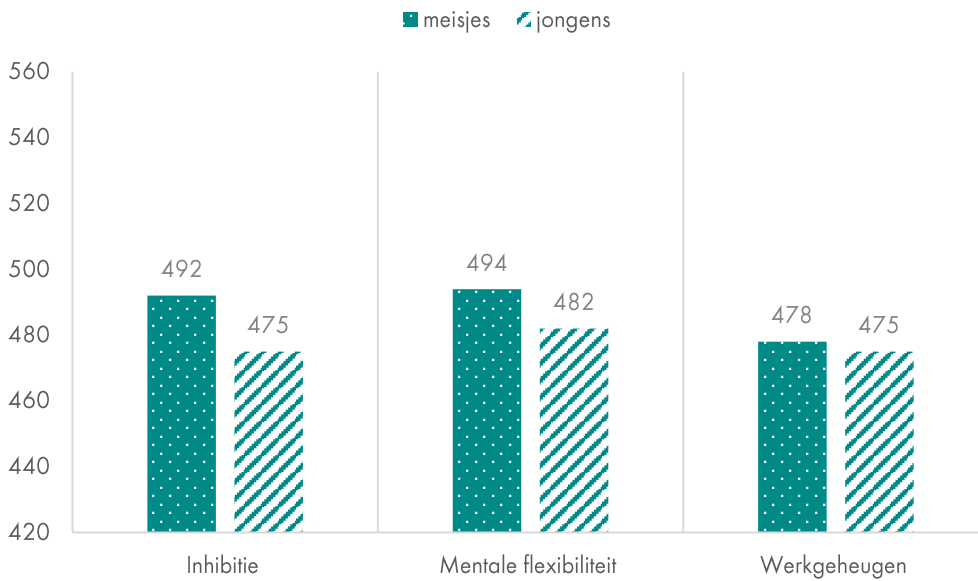
Figuur 3.4: Verband tussen leeftijd en inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen met op de y-as de score voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen en op de X-as de leeftijd in jaren; maanden (Nederland, 2025)



Gender

Meisjes behalen voor inhibitie en mentale flexibiliteit gemiddeld een hogere score dan jongens. Voor inhibitie is de gemiddelde score van meisjes 17 punten hoger (0,19 standaarddeviatie); voor mentale flexibiliteit is de gemiddelde score van meisjes 12 punten hoger (0,13 standaarddeviatie). Er is geen verschil in gender voor werkgeheugen (zie Figuur 3.5). De verschillen zijn in grote lijnen gelijk aan de verschillen tussen meisjes en jongens in andere landen.

Figuur 3.5: Gemiddelde score voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen, uitgesplitst naar gender (Nederland, 2025)



Algemene ontwikkelingsvaardigheden

Ook is gekeken naar het verband tussen de score op de index voor de door leerkrachten ingeschatte algemene ontwikkelingsvaardigheden en de drie executieve functies-domeinen. Er is een significant positief verband tussen de algemene ontwikkelingsvaardigheden van leerlingen en de gemiddelde scores voor inhibitie ($r = 0,22$; zwakke samenhang), mentale flexibiliteit ($r = 0,24$; zwakke samenhang) en werkgeheugen ($r = 0,38$; matige samenhang). Hoe hoger de schaal score voor algemene ontwikkelingsvaardigheden, des te hoger is de score voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen.

3.3 Verschillen tussen leerlingen naar kenmerken van de thuisomgeving

In deze paragraaf worden de gemiddelde scores voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen van leerlingen uit Nederland uitgesplitst naar drie kenmerken van de thuisomgeving: (1) de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit, (2) de score op de index voor de thuisleeromgeving en (3) de taal die thuis het meest wordt gesproken door de leerling.

Sociaal-economische status gezin

Er is een significant positief verband tussen de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit en de score voor inhibitie ($r = 0,11$; zwakke samenhang), mentale flexibiliteit ($r = 0,17$; zwakke samenhang) en werkgeheugen ($r = 0,25$; zwakke samenhang). Naarmate de indexscore hoger is, zijn ook de scores voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen hoger. De samenhangen zijn echter alle drie wel zwak.

Thuisleeromgeving

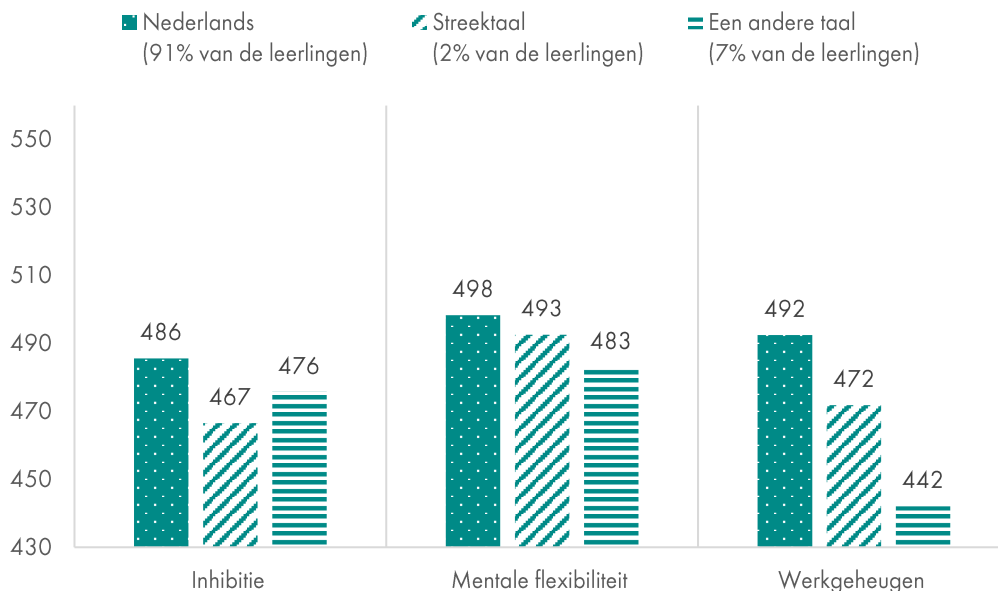
Er is geen significant verband tussen de thuisleeromgeving en inhibitie ($r = 0,01$), mentale flexibiliteit ($r = 0,02$) en werkgeheugen ($r = -0,03$). Dit suggereert dat de frequentie van activiteiten in de thuisleeromgeving niet samenhangt met verschillen in inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen. Zoals in paragraaf 1.4.3 is toegelicht, bestaat deze schaal uit items met uiteenlopende activiteiten, van voorlezen tot het deelnemen aan buitenschoolse activiteiten zoals zwemles en sport. In paragraaf 5.2 wordt dit resultaat verder onderzocht.

Thuis taal

Aan de ouders van leerlingen is gevraagd welke taal thuis het meest wordt gesproken door de gezinsleden (zowel zichzelf als hun kind). Ouders konden kiezen uit Nederlands, een streektaal of een andere taal. In deze rapportage worden de scores uitgesplitst naar de taal die door de leerling (volgens de ouders) het meest wordt gesproken.

Voor alle drie de domeinen geldt dat de gemiddelde scores van leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken niet significant verschilt van leerlingen die thuis het meest een streektaal of een andere taal spreken. De enige uitzondering hierop is werkgeheugen: leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken behalen een hogere score dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken (het verschil bedraagt 50 punten, ofwel 0,57 standaarddeviatie).

Figuur 3.6: Gemiddelde score voor inhibitie, mentale flexibiliteit en werkgeheugen, uitgesplitst naar thuistaal (Nederland, 2025)



Voor werkgeheugen is nagegaan er een verschil tussen de groepen is wanneer rekening wordt gehouden met de sociaal-economische status van het gezin van herkomst. Ook wanneer rekening wordt gehouden met de sociaal-economische status behalen leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken een hogere score dan leerlingen die

thuis het meest een andere taal spreken. Het absolute verschil tussen de twee groepen wordt echter wel kleiner en bedraagt na controle nog 44 punten (dit is een daling van 0,06 standaarddeviatie). Een deel van de individuele verschillen tussen leerlingen hangt samen met de sociaal-economische status van het gezin, maar de taal die thuis gesproken wordt speelt ook een kleine rol in het verklaren van individuele verschillen tussen leerlingen.

Hoofdstuk 4

Sociaal-emotionele competenties

Vijfjarige leerlingen uit Nederland behalen voor vertrouwen een gemiddelde score die hoger is dan het internationaal gemiddelde. De gemiddelde score van vijfjarige uit Nederland voor empathie (emotionele identificatie en emotionele attributie) is gelijk aan het internationaal gemiddelde. Voor non-disruptief gedrag en pro sociaal gedrag behalen leerlingen uit Nederland een gemiddelde score die lager is dan het internationaal gemiddelde.

Het verschil tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen is in vergelijking met anderen landen klein. De 10% laagst scorende leerlingen behalen over het algemeen hogere scores dan de 10% laagst scorende leerlingen uit de anderen landen. Daar staat echter tegenover dat relatief weinig leerlingen uit Nederland zeer hoge scores behalen en dat de 10% hoogst scorende leerlingen over het algemeen een lagere score behalen dan de 10% hoogst scorende leerlingen uit andere landen.

Meisjes behalen gemiddeld hogere scores voor alle sociaal-emotionele competenties dan jongens.

De samenhang tussen de sociaal-economische status van het gezin van de leerling en alle sociaal-emotionele competenties is zwak.

Er zijn bijna geen verschillen tussen leerlingen naar thuisleeromgeving en thuistaal. Alleen voor emotionele identificatie en pro sociaal gedrag geldt dat leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken een hogere score behalen dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken, ook wanneer rekening wordt gehouden met de sociaal-economische status van het gezin van de leerling.

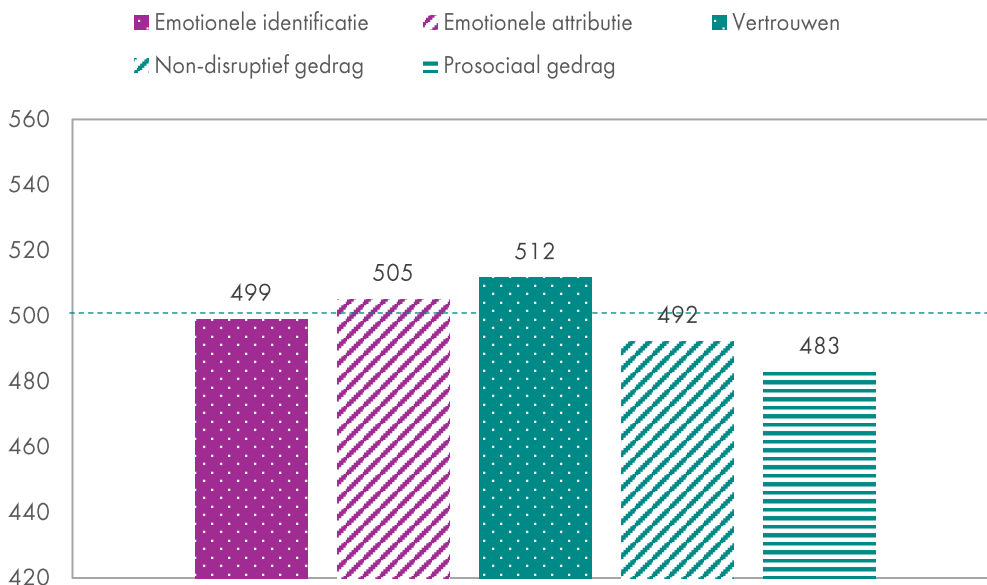


In dit hoofdstuk worden de resultaten met betrekking tot de sociaal-emotionele competenties weergegeven. Allereerst wordt stilgestaan bij de resultaten op nationaal en internationaal niveau (paragraaf 4.2.1). In de resterende paragrafen worden de nationale resultaten uitgesplitst naar relevante leerlingkenmerken (paragraaf 4.2) en kenmerken van de thuisomgeving (paragraaf 4.3).

4.1 Sociaal-emotionele competenties in nationaal en internationaal perspectief

Vijfjarige leerlingen uit Nederland behalen een gemiddelde score van 499 (met een spreiding, ofwel standaarddeviatie van 68) voor emotionele identificatie en een gemiddelde score van 505 (met een spreiding van 89) voor emotionele attributie. Deze scores zijn beide gelijk aan het internationaal gemiddelde van 500. Samen vormen deze domeinen een maat voor empathie. De gemiddelde score van vijfjarigen uit Nederland voor het domein vertrouwen bedraagt 512 (met een spreiding van 75). Vijfjarigen uit Nederland behalen hiermee een score die significant hoger is dan het internationaal gemiddelde van 500. De gemiddelde scores voor non-disruptief gedrag (492, met een spreiding van 75) en prosociaal gedrag (483, met een spreiding van 68) zijn significant lager dan internationaal gemiddelde van 500. Alle gemiddelde scores voor leerlingen uit Nederland zijn weergegeven in Figuur 4.1.

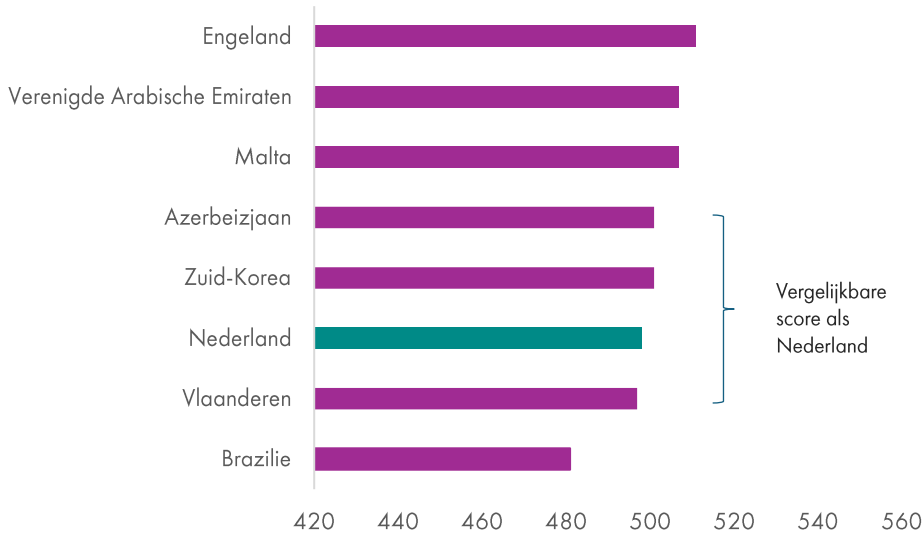
Figuur 4.1: Gemiddelde vaardigheidsscore voor emotionele identificatie, emotionele attributie, vertrouwen, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag. De horizontale lijn geeft het internationaal gemiddelde van 500 weer (Nederland, 2025)



Ook voor de sociaal-emotionele competenties is een vergelijking gemaakt met de andere deelnemende landen. Leerlingen uit Engeland, de Verenigde Arabische Emiraten en Malta behalen hogere scores dan leerlingen uit Nederland. Leerlingen uit de deelnemende regio's in Azerbeidzjaan, Zuid-Korea en Vlaanderen behalen gemiddeld

een gelijke score. Vijfjarigen uit de deelnemende regio's in Brazilië behalen een lagere score dan de vijfjarigen uit Nederland (Figuur 4.2).

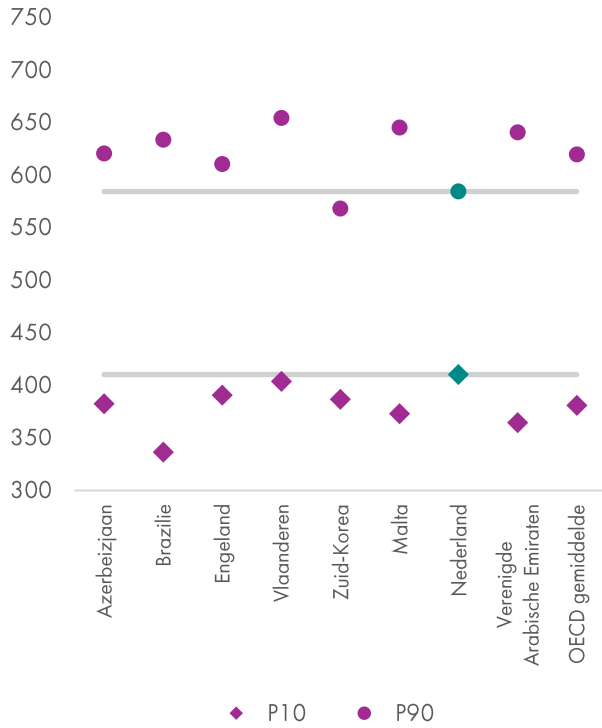
Figuur 4.2: Sociaal-emotionele competenties in internationaal perspectief (Nederland, 2025)



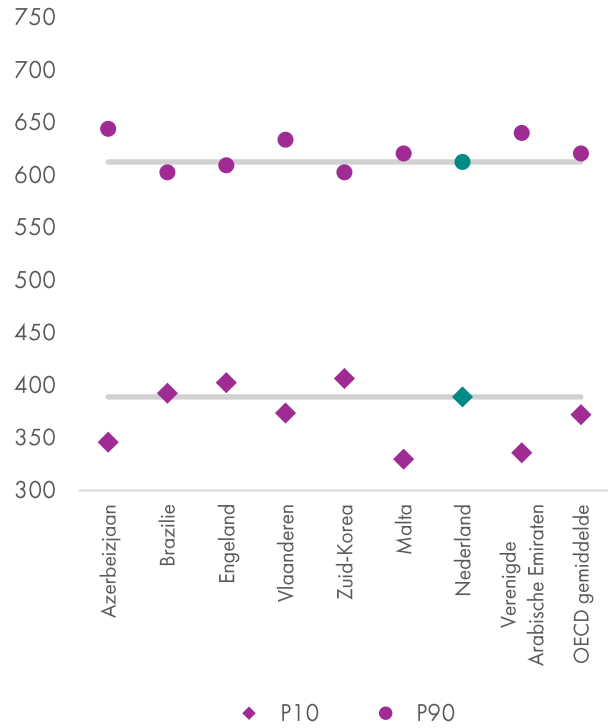
Ook is weer gekeken naar de spreiding tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen. Het verschil tussen de 10% laagste en 10% hoogst scorende leerlingen bedraagt in Nederland 174 punten voor emotionele identificatie, 224 punten voor emotionele attributie, 190 punten voor vertrouwen, 192 punten voor non-disruptief gedrag en 173 punten voor prosociaal gedrag. Opnieuw is de spreiding in scores in Nederland relatief klein; internationaal bedraagt het verschil tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen 239 punten voor emotionele identificatie, 249 voor emotionele attributie, 246 voor vertrouwen, 246 voor non-disruptief gedrag en 249 voor prosociaal gedrag. Voor alle domeinen behalve emotionele attributie geldt dat de spreiding in Nederland het kleinst is van alle deelnemende landen. In Figuur 4.3 is de spreiding voor alle landen voor de domeinen emotionele identificatie en emotionele attributie weergegeven. In Figuur 4.4 is de spreiding voor alle landen voor de domeinen vertrouwen, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag weergegeven. In de figuren is duidelijk te zien dat de 10% laagst scorende leerlingen uit Nederland over het algemeen hogere scores behalen dan de 10% laagst scorende leerlingen uit de anderen landen. Daar staat opnieuw echter tegenover dat relatief weinig leerlingen uit Nederland zeer hoge scores behalen en dat de 10% hoogst scorende leerlingen uit Nederland over het algemeen een lagere score behalen dan de 10% hoogst scorende leerlingen uit andere landen. Hoewel de spreiding voor alle domeinen relatief klein is, geven de verschilcores weer dat er individuele verschillen zijn op vijfjarige leeftijd.

Figuur 4.3: Spreiding in scores voor emotionele identificatie en emotionele attributie (samen empathie) tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen, uitgesplitst naar land. De grijze horizontale lijnen geven de p10 en p90 lijn voor Nederland aan (Nederland, 2025)

a. Emotionele identificatie

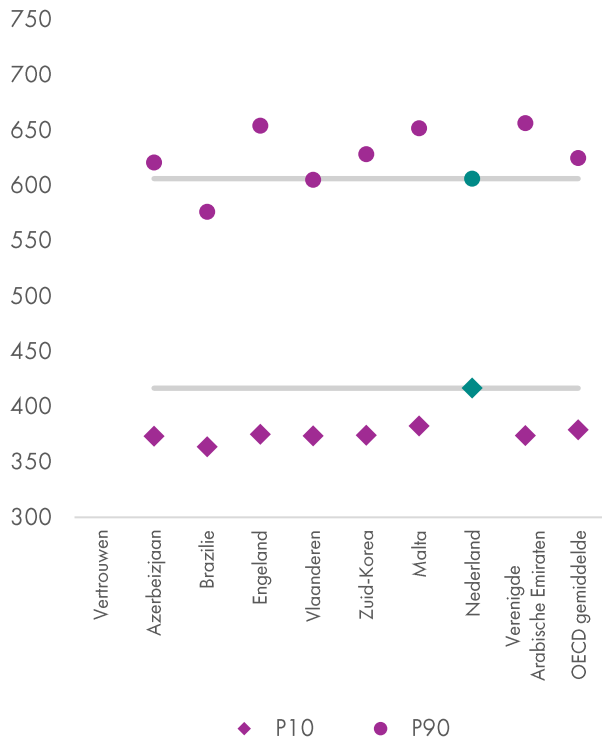


b. Emotionele attributie

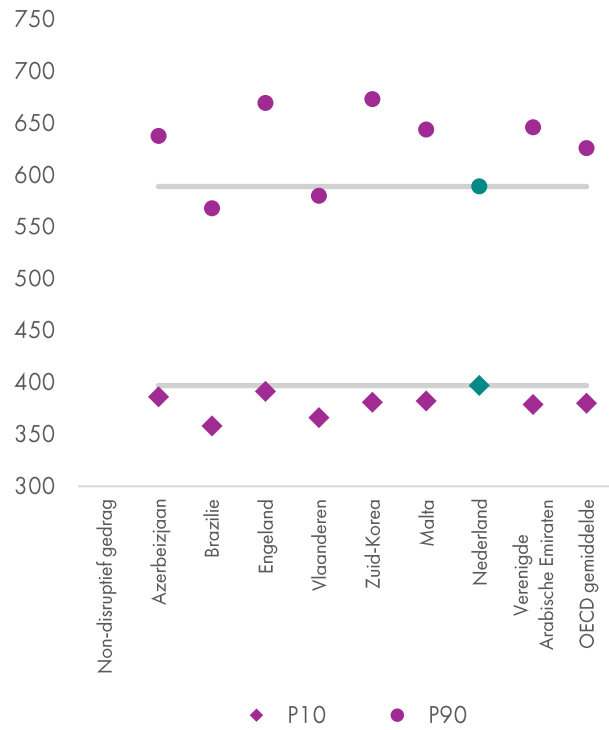


Figuur 4.4: Spreiding in scores voor vertrouwen, non-disruptief gedrag en pro sociaal gedrag tussen de 10% laagst en 10% hoogst scorende leerlingen, uitgesplitst naar land. De grijze horizontale lijnen geven de p10 en p90 lijn voor Nederland aan (Nederland, 2025)

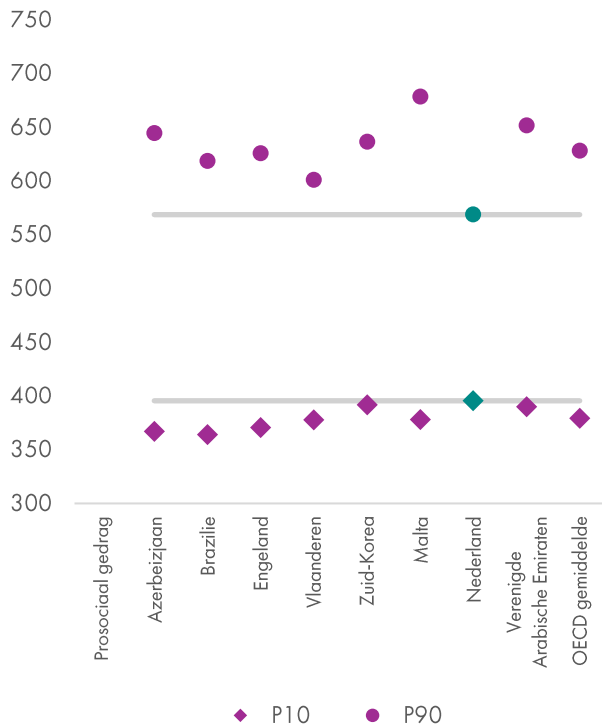
a. Vertrouwen



b. Non-disruptief gedrag



c. Pro sociaal gedrag



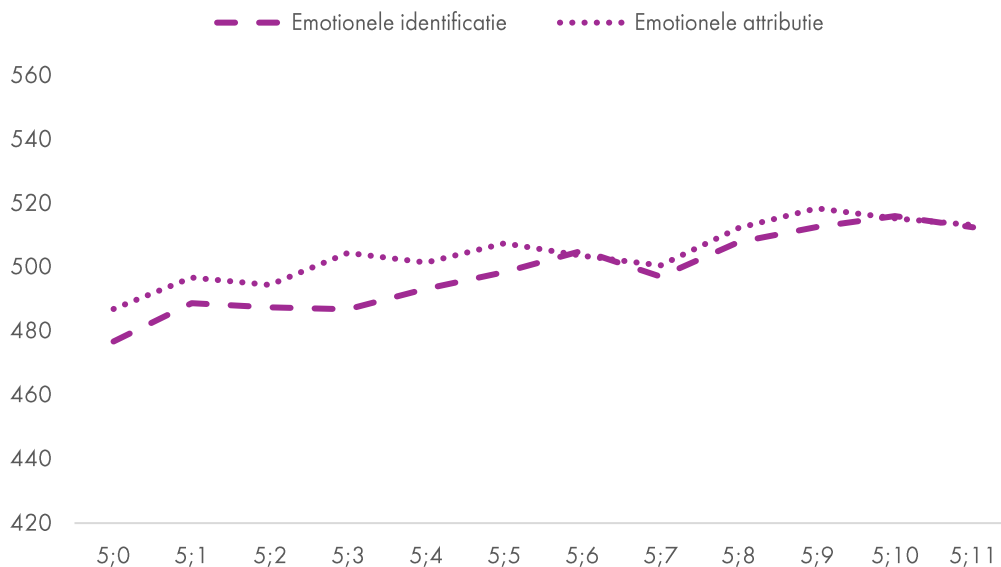
4.2 Verschillen tussen leerlingen naar leerlingkenmerken

In deze paragraaf worden de gemiddelde scores voor emotionele identificatie, emotionele attributie, vertrouwen, non-disruptief gedrag en sociaal gedrag van leerlingen uit Nederland uitgesplitst naar drie leerlingkenmerken: (1) de leeftijd van de leerling ten tijde van de afname, (2) gender van de leerling en (3) score op de index voor algemene ontwikkelingsvaardigheden.

Leeftijd

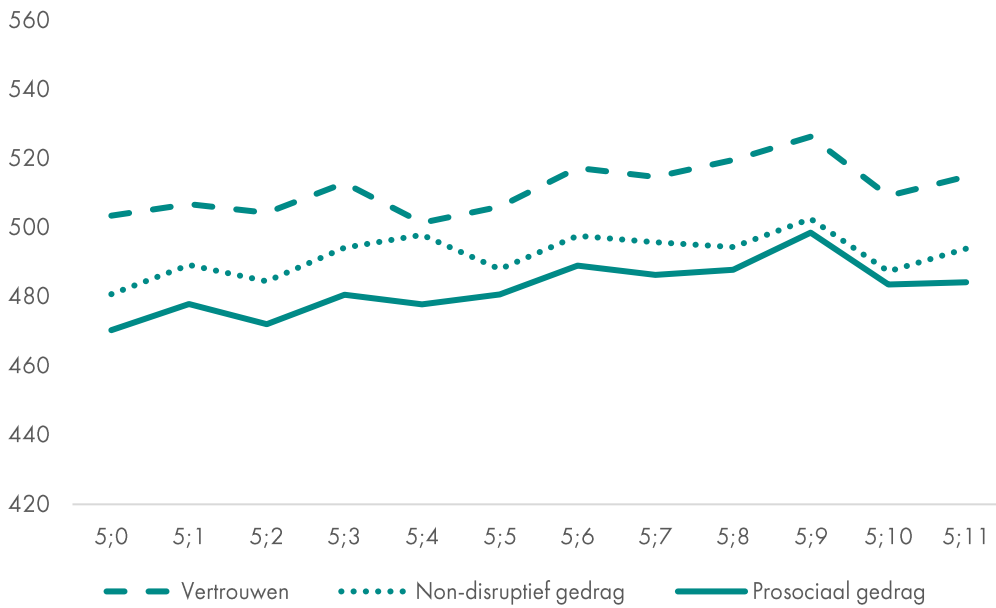
Er is een positief significant verband tussen de leeftijd van leerlingen en de scores voor emotionele identificatie en emotionele attributie. Des te ouder leerlingen zijn, des te hoger de scores voor beide empathie-domeinen (zie Figuur 4.5). Ook hier geldt weer dat oudere leerlingen doorgaans al langer op school zitten.

Figuur 4.5: Verband tussen leeftijd en emotionele identificatie en emotionele attributie met op de y-as de score voor de domeinen en op de X-as de leeftijd in jaren; maanden (Nederland, 2025)



Ook het verband tussen leeftijd en vertrouwen en het verband tussen leeftijd en sociaal gedrag zijn positief significant: naarmate leerlingen ouder zijn, behalen zij een hogere score voor deze twee domeinen. Het verband tussen leeftijd en non-disruptief gedrag is niet significant. De verbanden zijn visueel weergegeven in Figuur 4.6

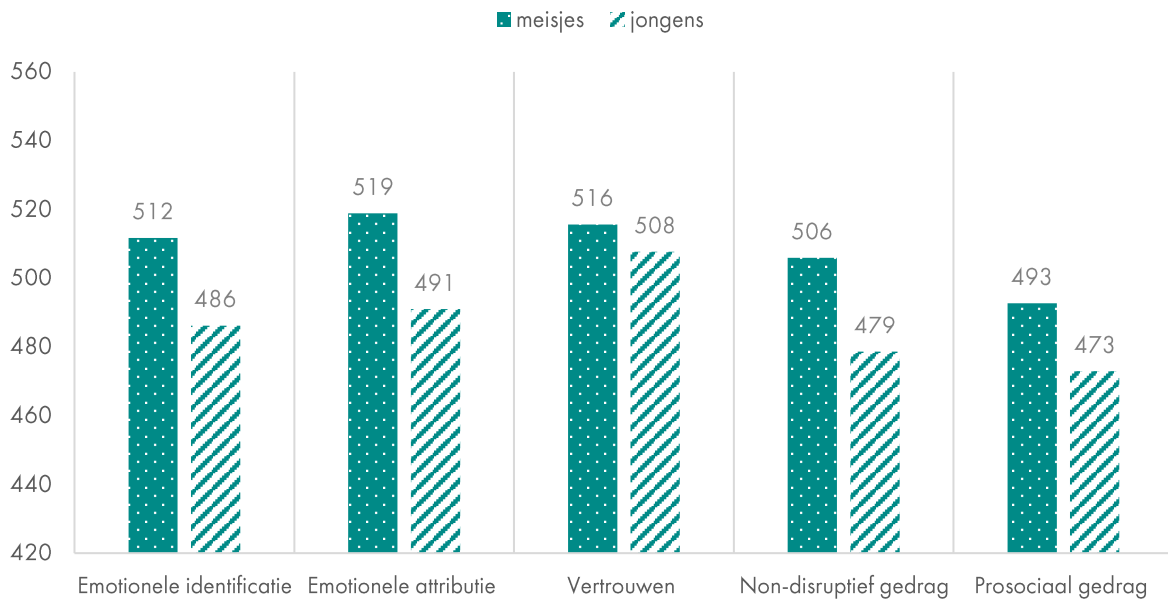
Figuur 4.6: Verband tussen leeftijd en vertrouwen, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag met op de y-as de score voor de domeinen en op de X-as de leeftijd in jaren; maanden (Nederland, 2025)



Gender

Meisjes uit Nederland behalen een hogere score voor emotionele identificatie, emotionele attributie, vertrouwen, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag dan jongens uit Nederland. De verschillen bedragen 26 punten (0,38 standaarddeviatie) voor emotionele identificatie, 28 punten (0,31 standaarddeviatie) voor emotionele attributie, 8 punten (0,11 standaarddeviatie) voor vertrouwen, 27 punten (0,36 standaarddeviatie) voor non-disruptief gedrag en 20 punten (0,29 standaarddeviatie) voor prosociaal gedrag. Deze verschillen zijn in grote lijnen gelijk aan de verschillen tussen meisjes en jongens in andere landen.

Figuur 4.7: Gemiddelde score emotionele identificatie, emotionele attributie, vertrouwen, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag, uitgesplitst naar geslacht (Nederland, 2025)



Algemene ontwikkelingsvaardigheden

Ook is gekeken naar het verband tussen de score op de index voor de door leerkrachten ingeschatte algemene ontwikkelingsvaardigheden en de vijf domeinen. Er is een significant positief verband tussen de algemene ontwikkelingsvaardigheden van leerlingen en de gemiddelde scores voor emotionele identificatie ($r = 0,34$; matige samenhang) en emotionele attributie ($r = 0,14$; zwakke samenhang). Ook voor de domeinen vertrouwen ($r = 0,42$; matige samenhang), non-disruptief gedrag ($r = 0,19$; zwakke samenhang) en prosociaal gedrag ($r = 0,56$; sterke samenhang) is het verband met de index voor algemene ontwikkelingsvaardigheden positief significant. Hoe hoger de score voor de algemene ontwikkelingsvaardighedenindex, des te hoger de domeinscores. De sterkte van de verbanden is echter voor emotionele attributie en non-disruptief gedrag zwak.

4.3 Verschillen tussen leerlingen naar kenmerken van de thuisomgeving

In deze paragraaf worden de gemiddelde scores voor emotionele identificatie, emotionele attributie, vertrouwen, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag van leerlingen uit Nederland uitgesplitst naar drie kenmerken van de thuisomgeving: (1) de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit, (2) de score op de index voor de thuisleeromgeving en (3) de taal die thuis het meest wordt gesproken door de leerling.

Sociaal-economische status gezin

Er is een significant positief verband tussen de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit en de score voor emotionele identificatie ($r = 0,28$; zwakke samenhang), emotionele attributie ($r = 0,15$; zwakke samenhang), vertrouwen ($r = 0,13$; zwakke samenhang), non-disruptief gedrag ($r = 0,11$; zwakke samenhang) en prosociaal gedrag ($r = 0,19$; zwakke samenhang). Hoe hoger de indexscore voor sociaal-economische status, des te hoger de scores voor de vijf domeinen voor sociaal-emotionele competenties.

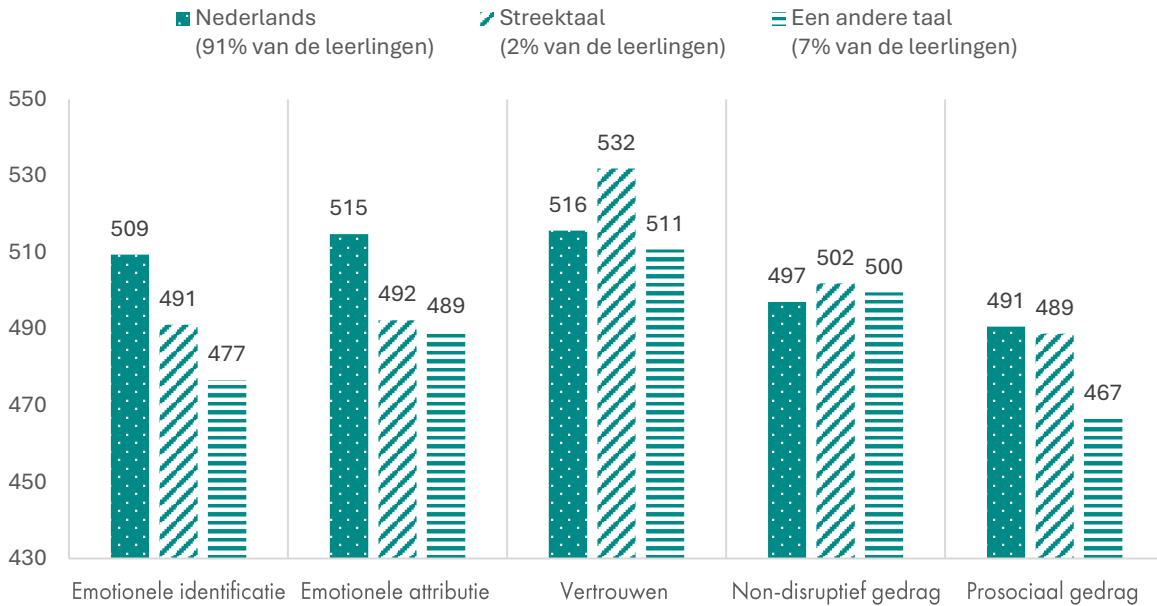
Thuisleeromgeving

De resultaten met betrekking tot de thuisleeromgeving zijn niet eenduidig. Voor vertrouwen ($r = 0,13$; zwakke samenhang) en prosociaal gedrag ($r = 0,11$; zwakke samenhang) is er een significant positief verband. Hoe hoger de score voor de thuisleeromgeving, des te hoger de scores voor vertrouwen en prosociaal gedrag. Oftewel, naarmate ouders thuis meer activiteiten ondernemen met hun kind, des te hoger de scores voor vertrouwen en prosociaal gedrag. Voor emotionele identificatie ($r = -0,02$), emotionele attributie ($r = 0,01$) en non-disruptief gedrag ($r = 0,04$) is er geen significante samenhang gevonden met de frequentie waarin thuis activiteiten worden ondernomen. Zoals in paragraaf 1.4.3 is toegelicht, bestaat deze schaal uit een items met uiteenlopende activiteiten, van voorlezen tot het deelnemen aan buitenschoolse activiteiten zoals zwemles en sport. In paragraaf 5.2 wordt dit resultaat verder onderzocht.

Thuis taal

Aan de ouders van leerlingen is gevraagd welke taal thuis het meest wordt gesproken door de gezinsleden (zijzelf en hun kind). Ouders konden kiezen uit Nederlands, een streektaal of een andere taal. In deze rapportage worden de scores uitgesplitst naar de taal die door de leerling (volgens de ouders) het meest wordt gesproken. Voor alle domeinen geldt dat de gemiddelde score van leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken niet significant verschilt van de score van leerlingen die thuis het meest een streektaal of een andere taal spreken. De enige twee uitzonderingen hierop zijn de verschillen tussen de groepen voor emotionele identificatie en prosociaal gedrag: leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken behalen voor beide domeinen een hogere score dan leerlingen thuis het meest een andere taal spreken. Het verschil tussen de twee groepen leerlingen bedraagt voor emotionele identificatie 32 punten (ofwel 0,47 standaarddeviatie) en voor prosociaal gedrag 24 punten (ofwel 0,35 standaarddeviatie).

Figuur 4.8: Gemiddelde score voor emotionele identificatie, emotionele attributie, vertrouwen, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag, uitgesplitst naar thuistaal (Nederland, 2025)



Opnieuw zijn de analyses voor thuistaal ook uitgevoerd rekening houdend met de sociaal-economische status van het gezin van herkomst. Nog steeds zijn alleen de verschillen tussen leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken en leerlingen die thuis een andere taal spreken alleen significant voor emotionele identificatie en prosociaal gedrag. De verschillen tussen de groepen zijn echter kleiner geworden. Leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken behalen voor emotionele identificatie een score die 22 punten hoger is dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken (een verschil in verschilscores van 0,15 standaarddeviatie). Leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken behalen voor prosociaal gedrag een score die 21 punten hoger is dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken (een verschil in verschilscores van 0,04 standaarddeviatie). Dit betekent dat een deel van de individuele verschillen in emotionele identificatie en prosociaal gedrag verklaard wordt door de sociaal-economische status van het gezin, maar dat de taal die thuis gesproken wordt ook een rol speelt in het verklaren van individuele verschillen in emotionele identificatie en prosociaal gedrag.

Hoofdstuk 5

Omgeving waarin leerlingen opgroeien

Leerlingen die op 3-jarige leeftijd één dag per week naar een vorm van opvang gingen, behalen op 5-jarige leeftijd gemiddeld hogere scores voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid dan leerlingen die op 3-jarige leeftijd nooit of leerlingen die op 3-jarige leeftijd vier of vijf keer per week naar de opvang gingen.

Leerlingen die vijf keer of vaker per week worden voorgelezen behalen een hogere score voor beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid, mentale flexibiliteit, werkgeheugen en emotionele identificatie dan leerlingen die minder dan vijf keer per week worden voorgelezen.

De beschikbaarheid van boeken thuis hangt samen met de frequentie waarmee ouders voorlezen; in huizen waarin meer boeken beschikbaar zijn, wordt ook vaker voorgelezen. Daarnaast draagt het hebben van boeken in huis bij aan de ontwikkeling van beginnende geletterdheid, boven op de samenhang tussen de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit en beginnende geletterdheid.

Iets meer dan de helft van de leerlingen maakt (bijna) iedere dag gebruik van digitale apparaten zoals een computer, laptop of smartphone. Wanneer leerlingen gebruik maken van een digitaal apparaat, wordt dit het vaakst gedaan om een film of serie te kijken.

De ontwikkeling van jonge leerlingen is een complex proces waarbij individuele leerlingkenmerken interacteren met omgevingsinvloeden zoals de thuissituatie, datgene wat gedaan is binnen de kinderopvang en gericht educatief aanbod (zoals voor- en vroegschoolse educatieprogramma's). Het schoolsucces van een leerling wordt dus niet alleen bepaald door het aanwezige talent. Ook de invloed van het gezin waarin de leerling opgroeit speelt een rol, bijvoorbeeld doordat ouders verschillen in hoe ze de ontwikkeling van hun kinderen stimuleren. Om recht te doen aan de talenten van elk kind, is het dan ook van belang om inzicht te hebben in factoren die de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van jonge leerlingen belemmeren of juist beschermen.

5.1 Leerervaring voorafgaand aan school

5.1.1 Opvang 3-jarige leeftijd

Aan ouders is gevraagd of hun kind op 2- en 3-jarige leeftijd naar een vorm van opvang ging. In het onderzoek is onderscheid gemaakt tussen dagopvang/ kinderdagverblijf, gastouder, ouderparticipatiecrèche en de peuteropvang/ peuterspeelzaal. Ouders gaven per opvangvorm aan hoeveel dagen per week hun kind gebruik maakte van de opvangvorm.

Opvang in Nederland wordt primair gezien als een sociale voorziening en valt daarmee onder het ministerie van SWZ. Hoewel het niet verplicht is, bieden veel opvanglocaties naast zorg ook een educatief programma. Vanwege de primaire sociale insteek en het niet verplicht hebben van een onderwijsbevoegdheid in de Nederlandse kinderopvang, wordt er aan de Nederlandse kinderopvang echter geen ISCED-aanduiding⁴ toegekend. Uitzondering hierop zijn specifieke vve-programma's. Deze educatieve programma's zijn ontworpen om ontwikkelingsachterstanden bij risicoleerlingen te voorkomen of verminderen. Deze vve-programma's vallen onder het ministerie van OCW en krijgen een ISCED 0.2-classificatie. In de praktijk blijkt echter dat deze vve-programma's breed worden ingezet in de kinderopvang, bij zowel kinderen met als zonder vve-indicatie. Het is dan ook lastig om in de analyses onderscheid te maken tussen leerlingen die op 3-jarige leeftijd in opvangvormen met en zonder educatief programma hebben gezeten. Voor de analyses zijn daarom alle opvangvormen samengenomen.

Op 3-jarige leeftijd ging 5 % van de leerlingen niet naar een vorm van opvang; 14% van de leerlingen ging op 3-jarige leeftijd één dag in de week naar een vorm van opvang; 69% van de leerlingen ging op 3-jarige leeftijd twee of drie dagen per week naar een vorm van opvang; en 12% van de leerlingen ging op 3-jarige leeftijd vier of vijf dagen naar een vorm van opvang. Van de verschillende opvangvormen, gingen leerlingen het vaakst naar de dagopvang/ kinderopvang: 65% van de kinderen is op 3-jarige leeftijd minimaal één dag in de week naar de kinderopvang geweest.

⁴ De ISCED is de internationale onderwijsclassificatie van de UNESCO. Het is een indeling naar onderwijsprogramma's naar de volgorde waarin deze wordt doorlopen.

Voor de verschillende domeinen is nagegaan of er verschillen zijn tussen leerlingen naar frequentie waarmee zij op 3-jarige leeftijd naar de opvang gingen. Hierbij is in de analyses rekening gehouden met de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit. Door rekening te houden met de sociaal-economische status is geprobeerd om de samenhang tussen opvang op 3-jarige leeftijd en kennis en vaardigheden op 5-jarige leeftijd zo goed mogelijk in beeld te brengen. Met andere woorden, door te controleren voor sociaal-economische status is nagegaan of opvang op 3-jarige leeftijd samenhangt met betere vaardigheden als gezinnen op sociaal-economische gebied vergelijkbaar zijn.

In Tabel 5.1 zijn de vaardigheidsscores per domein weergegeven, uitgesplitst naar de frequentie waarmee leerlingen naar de opvang gingen op 3-jarige leeftijd. De gepresenteerde scores zijn de scores voor leerlingen met een gemiddelde schaalscore voor sociaal-economische status. Om na te gaan of er een samenhang is tussen de frequentie waarmee leerlingen op 3-jarige leeftijd naar de opvang gingen en de ontwikkeling op 5-jarige leeftijd, zijn de domeinscores met elkaar vergeleken. Hierbij is zowel de vergelijking gemaakt tussen leerlingen die één keer per week naar een vorm van opvang gingen en de overige groepen (verschilscores weergegeven tussen [] in de tabel) als ook leerlingen die nooit naar de opvang gingen en de overige vormen (verschilscores weergegeven tussen {} in de tabel).

De resultaten laten zien dat leerlingen die op 3-jarige leeftijd één dag per week per week naar een vorm van opvang gingen hogere scores behaalden voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid dan leerlingen die nooit naar een vorm van opvang gingen en leerlingen die vier of vijf dagen per week naar de opvang gingen. Het gaat hierbij om kleine verschillen. Voor beginnende geletterdheid is het verschil tussen leerlingen die één keer per week naar de opvang gingen en leerlingen die twee of drie dagen per week naar de opvang gingen ook significant, maar dit verschil is zeer klein. Het verschil tussen leerlingen die nooit naar de opvang gingen en leerlingen die twee of drie keer per week naar de opvang gingen is klein voor zowel beginnende geletterdheid als beginnende gecijferdheid.

Leerlingen die één keer per week naar de opvang gingen behalen hogere scores voor inhibitie dan leerlingen die nooit naar de opvang gingen. Hoewel significant, is het verschil klein. Ook het verschil tussen leerlingen die nooit naar de opvang gingen en leerlingen die twee of drie keer per week naar de opvang gingen is klein, waarbij leerlingen die nooit gingen een lagere score behaalden.

Leerlingen die één dag per week naar de opvang gingen behaalden ook hogere scores voor werkgeheugen dan leerlingen die nooit of leerlingen die vier of vijf dagen per week naar de opvang gingen op 3-jarige leeftijd. Beide verschillen zijn echter zeer klein. De frequentie waarmee leerlingen naar de opvang gingen hangt niet samen met hun score voor mentale flexibiliteit. Voor de drie executieve functies zijn er geen verschillen tussen leerlingen die nooit naar de opvang gingen en leerlingen die twee of drie keer per week of leerlingen die vier of vijf keer per week naar de opvang gingen.

Er is nauwelijks samenhang tussen de frequentie waarmee leerlingen op 3-jarige leeftijd naar een vorm van opvang gingen en de scores voor de verschillende sociaal-emotionele competenties. Alleen de verschillen tussen leerlingen die één keer per week naar de opvang gingen en leerlingen die vier of vijf keer per week naar de opvang gingen zijn

significant, waarbij leerlingen die één keer per week naar de opvang gingen hogere scores behaalden voor emotionele identificatie, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag. Het significante verschil in scores voor emotionele attributie is zeer klein. De verschillen met de leerlingen die nooit naar de opvang gingen zijn niet significant.

Tabel 5.1: Verschil in scores voor de domeinen uitgesplitst naar frequentie waarmee leerlingen op 3-jarige leeftijd naar een vorm van opvang gingen, rekening houdend met de sociaal-economische status van het gezin. Absolute scores zijn berekend met de gemiddelde schaalscore voor sociaal-economische status. Scores tussen [] geven het verschil met leerlingen die één dag per week naar een vorm van opvang gingen weer; Scores tussen { } geven het verschil met leerlingen die nooit naar een vorm van opvang gingen weer. Verschilcores met * geven significante verschillen aan. Mate van verschil is bepaald op basis van de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (<0,10 is een zeer klein verschil; <0,30 klein maar betekenisvol verschil; <0,50 middelgroot verschil; ≥0,50 groot verschil) (Nederland, 2025)

	Nooit naar een vorm van opvang gingen op drie jarige leeftijd	Eén dag per week een vorm van opvang	Twee of drie dagen per week een vorm van opvang	Vier of vijf dagen per week een vorm van opvang
Beginnende geletterdheid	485 [-39*] <i>Klein verschil</i>	524	510 [-14*] <i>Zeër klein verschil</i> {25*} <i>Klein verschil</i>	471 [-53*] <i>Klein verschil</i> {-14}
Beginnende gecijferdheid	480 [-27*] <i>Klein verschil</i>	507	500 [-7] {20*} <i>Klein verschil</i>	476 [-31*] <i>Klein verschil</i> {-4}
Inhibitie	458 [-35*] <i>Klein verschil</i>	493	481 [-12] {23*} <i>Klein verschil</i>	483 [-10] {25*} <i>Zeër klein verschil</i>
Mentale flexibiliteit	487 [6]	493	498 [5] {11}	475 [18] {-12}
Werkgeheugen	461 [-34*] <i>Zeër klein verschil</i>	496	487 [-9] {26}	462 [-34*] <i>Zeër klein verschil</i> {1}
Emotionele identificatie	496 [-16]	512	505 [-7] {9}	481 [-31*] <i>Klein verschil</i> {-15}
Emotionele attributie	510 [-5]	515	512 [-3]	494 [-21*]

	Nooit naar een vorm van opvang gingen op driejarige leeftijd	Eén dag per week een vorm van opvang	Twee of drie dagen per week een vorm van opvang	Vier of vijf dagen per week een vorm van opvang
				<i>Zeer klein verschil</i>
Vertrouwen	519 [0]	519	513 [-6] {-6}	510 [-9] {-9}
Non-disruptief gedrag	507 [-2]	509	495 [-14] {-12}	486 [-23*] <i>Klein verschil</i> {-21}
Prosociaal gedrag	489 [7]	496	488 [-8] {-1}	472 [-24*] <i>Klein verschil</i> {-17}

5.1.2 VVE

Ook is aan ouders gevraagd of hun kind, voordat hij of zij naar de basisschool ging, een vve-indicatie heeft ontvangen. Van de ouders geeft 83% aan dat dit niet het geval was. Van 7% van de leerlingen geven ouders aan dat hun kind een vve-indicatie heeft ontvangen en ook heeft deelgenomen aan een vve-programma. Van 1% van de leerlingen geven de ouders aan dat hun kind wel een vve-indicatie heeft ontvangen, maar niet heeft deelgenomen. Tot slot geven van 8% van de leerlingen de ouders aan niet te weten of hun kind een vve-indicatie heeft ontvangen.

Er is nagegaan of er op vijfjarige leeftijd verschillen zijn in de kennis en vaardigheden tussen leerlingen die wel of geen vve-indicatie hebben ontvangen. In de analyses is rekening gehouden met de sociaal-economische status van het gezin van de leerling. Op deze manier kan goed nagegaan worden naar of er een samenhang is tussen het al dan niet hebben van een vve-indicatie en de domeinscores. Resultaten laten zien dat leerlingen die een vve-indicatie hebben ontvangen lagere scores behalen dan leerlingen die geen vve-indicatie hebben ontvangen voor zowel beginnende geletterdheid als beginnende gecijferdheid en voor emotionele identificatie. De verschillen zijn echter zeer klein. Verschillen tussen de twee groepen zijn voor de overige domeinen niet significant.

Vanwege de beperkte groep leerlingen die wel een VVE-indicatie heeft ontvangen maar niet deel heeft genomen aan een VVE-programma, is het niet zinvol om de scores voor deze groep te vergelijken met de groep leerlingen die wel een VVE-indicatie heeft ontvangen en ook daadwerkelijk aan een VVE-programma heeft deelgenomen.

5.2 Thuisleeromgeving en thuisgeletterdheid

In de hoofdstukken waarin de resultaten voor fundamenteel leren, executieve functies en sociaal-emotionele competenties zijn gepresenteerd, is gekeken naar verschillen tussen leerlingen op basis van de index score voor de thuisleeromgeving. Deze schaal is samengesteld op basis van antwoorden van ouders op 13 stellingen met betrekking tot de frequentie waarmee activiteiten worden uitgevoerd in de thuisomgeving. Hoewel deze activiteiten allemaal gericht zijn op de ontwikkeling van leerlingen, zijn ze heel erg divers en is het lastig om te bepalen of het uitvoeren van specifieke gezamenlijke activiteiten samenhangt met de kennis en vaardigheden van leerlingen.

In Tabel 5.2 is de frequentieverdeling per activiteit weergegeven voor leerlingen uit Nederland. Bijna 80% van de vijfjarigen praat thuis drie keer per week of vaker met hun ouders over hoe zij zich voelen en waarom dit zo is. Hoewel 63% van de leerlingen thuis vijf dagen per week of vaker thuis wordt voorgelezen, gaat 31% van de leerlingen nooit met hun ouders naar de bibliotheek. Het is niet bekend of leerlingen op school boeken mogen lenen uit de schoolbibliotheek en deze mee mogen nemen naar huis. Ook gaat 95% van de leerlingen minimaal één keer per week naar buiten met hun ouders om iets te doen zoals wandelen, spelen met een bal of fietsen.

Tabel 5.2: Frequentie waarmee ontwikkelingsgerichte activiteiten in de thuisomgeving worden ondernomen door kinderen en hun ouders (Nederland, 2025)

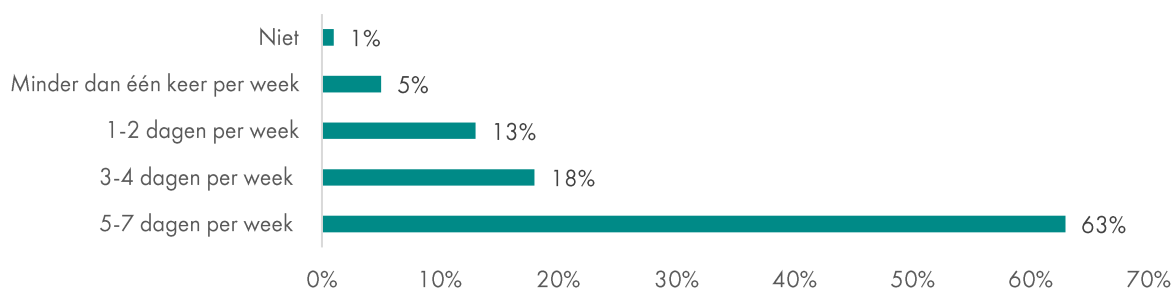
	Nooit	Minder dan één keer per week	Eén of twee dagen per week	Drie of vier dagen per week	Vijf, zes of zeven dagen per week
Voorlezen uit een boek	1%	5%	13%	18%	63%
Verhaal vertellen, niet uit een boek	14%	29%	28%	17%	13%
Samen tekenen	2%	18%	41%	29%	10%
Een gesprek hebben over hoe uw kind zich voelt	0%	4%	17%	33%	46%
Liedjes zingen of versjes opzeggen	3%	13%	26%	30%	29%
Fantasierijke spelletjes spelen	5%	20%	34%	30%	12%
Spelletjes met getallen of vormen	2%	19%	40%	28%	11%
Samen buiten iets doen	0%	4%	30%	44%	21%
Activiteiten die helpen bij het leren van letters	3%	20%	38%	27%	11%
Activiteiten die helpen bij het leren van getallen	3%	18%	42%	28%	10%
Samen leerzame activiteiten op een digitaal apparaat	35%	30%	22%	9%	4%
Samen naar de bibliotheek gaan	31%	61%	8%	0%	0%
Activiteiten buiten huis die extra geld kosten (bijv. zwemles, sport of muziek)	7%	10%	72%	10%	1%

5.2.1 Voorlezen

In de eerdere hoofdstukken zijn weinig significante verbanden tussen de thuisleeromgeving van leerlingen en de scores voor de verschillende domeinen aangetoond. Reden hiervoor kan zijn dat sommige activiteiten sterke samenhangen met de kennis en vaardigheden van leerlingen dan anderen. Eén van de activiteiten waarvan bekend is dat het een rol speelt in de ontwikkeling van leerlingen is het voorlezen. Aan ouders is gevraagd hoe vaak hun kind in een gewone

week thuis wordt voorgelezen uit een boek, door henzelf of door iemand anders. Ouders konden hierop reageren met: niet, minder dan één keer per week, 1-2 dagen per week, 3-4 dagen per week en 5-7 dagen per week. De antwoorden zijn weergegeven in Figuur 5.1. Meer dan de helft van de Nederlandse ouders geeft aan dat hun kind 5-7 dagen per week wordt voorgelezen. Aan de andere kant laten de resultaten ook zien dat bijna 1 op de 5 leerlingen thuis minder dan drie keer per week wordt voorgelezen.

Figuur 5.1: Frequentie waarmee ouders voorlezen aan hun kind in een gewone week (Nederland, 2025)



De frequentie waarmee leerlingen voorgelezen worden, is afgezet tegen de scores voor de verschillende domeinen (Tabel 5.3). In de analyses is rekening gehouden met sociaal-economische status van het gezin van de leerling. Leerlingen die vijf keer of vaker per week worden voorgelezen behalen een significant hogere score voor beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid, mentale flexibiliteit, werkgeheugen en emotionele identificatie dan leerlingen die minder dan vijf keer per week worden voorgelezen.

Tabel 5.3: Domeinscores uitgesplitst naar frequentie waarmee leerlingen worden voorgelezen. Significante verschillen tussen de twee groepen zijn aangegeven met een *. Mate van verschil is bepaald op basis van de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (<.10 is een zeer klein verschil; <.30 klein maar betekenisvol verschil; <.50 middelgroot verschil; \geq .50 groot verschil) (Nederland, 2025)

	Minder dan vijf keer per week voorlezen	Vijf of meer keer per week voorlezen
Beginnende geletterdheid	488	517* <i>Klein verschil</i>
Beginnende gecijferdheid	488	503* <i>Klein verschil</i>
Inhibitie	485	480
Mentale flexibiliteit	485	499* <i>Zeer klein verschil</i>
Werkgeheugen	476	489* <i>Zeer klein verschil</i>
Emotionele identificatie	492	509* <i>Klein verschil</i>
Emotionele attributie	503	514
Vertrouwen	513	515
Non-disruptief gedrag	496	496
Prosociaal gedrag	484	489

5.2.2 Aantal boeken thuis

Aan ouders is gevraagd om een inschatting te maken van het aantal boeken dat zij thuis hebben. Ouders van 17% van de leerlingen hebben aangegeven dat zij minder dan 25 boeken in huis hebben; ouders van 69% van de leerlingen hebben aangegeven dat zij 25 tot 100 boeken in huis hebben; ouders van 14% van de leerlingen hebben aangegeven dat zij meer dan 100 boeken in huis hebben.

Hoewel het aantal boeken thuis in verschillende onderzoeken gebruikt wordt als indicator voor de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit, zegt het ook iets over de beschikbaarheid van boeken in huis en hoe gemakkelijk het is om een boek te pakken en (voor) te lezen. Een aanvullende analyse met de data die verzameld is in dit onderzoek, laat zien dat wanneer er meer boeken aanwezig zijn in huis, ouders ook vaker voorlezen. In deze analyse is rekening gehouden met de sociaal-economische status van het gezin. Door rekening te houden met de sociaal-economische status, kan er met meer zekerheid geconcludeerd worden dat verschillen in mate van voorlezen

ook daadwerkelijk samenhangen met verschil in beschikbaarheid in boeken en niet met de sociaal-economische status van het gezin.

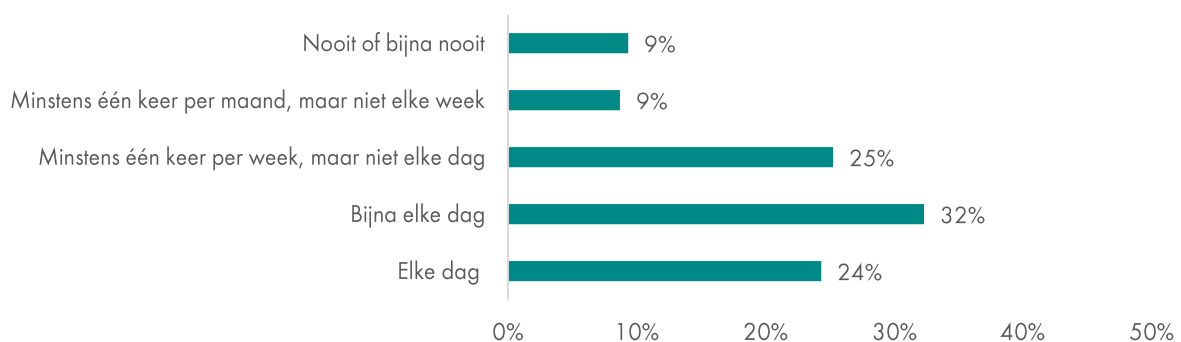
In een tweede aanvullende analyse is nagegaan of het hebben van boeken thuis ook verband houdt met de score voor beginnende geletterdheid. Ook in deze analyse is rekening gehouden met de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit. Leerlingen die thuis minder dan 25 boeken hebben behalen een lagere score behalen voor beginnende geletterdheid dan leerlingen die thuis 25 tot 100 boeken hebben; leerlingen die thuis meer dan 100 boeken hebben behalen een hogere score voor beginnende geletterdheid dan leerlingen die thuis 25 tot 100 boeken hebben.

Samengenomen laten deze resultaten zien dat de beschikbaarheid van boeken thuis er wellicht voor zorgt dat ouders vaker voorlezen en dat het hebben van boeken bijdraagt aan de ontwikkeling van beginnende geletterdheid, bovenop de sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit. Directe causale verbanden zijn echter niet met zekerheid aan te tonen.

5.3 Digitale middelen

Leerlingen groeien op in een snel evoluerende digitale wereld, waarin digitale middelen een steeds prominentere plaats innemen in de leefwereld van jonge kinderen. Ook vijfjarigen uit Nederland groeien steeds vaker op in huishoudens waar technologie, zoals smartphones, tablets en online content, breed beschikbaar is en deel uitmaakt van het dagelijkse leven. Digitale middelen bieden uiteenlopende mogelijkheden voor leren, vermaak, ontspanning en informatievoorziening. Het brengt echter ook risico's met zich mee, zoals problematisch of overmatig gebruik, evenals blootstelling aan ongeschikte inhoud en andere vraagstukken op het gebied van online veiligheid (OECD, 2025). Aan ouders is gevraagd hoe frequent en voor welke doeleinden vijfjarigen gebruikmaken van digitale middelen zoals een computer, laptop, tablet of smartphone. De frequentie van gebruik is weergegeven in Figuur 5.2. Meer dan de helft van de ouders (56%) geeft aan dat hun kind elke dag of bijna elke dag gebruikt maakt van digitale middelen thuis.

Figuur 5.2: Frequentie gebruik digitale middelen (Nederland, 2025)



In Tabel 5.4 is de frequentie waarmee leerlingen gebruik maken van een computer, laptop of smartphone afgezet tegen de scores voor de verschillende domeinen. Ook in deze analyses is weer rekening gehouden met de sociaal-economische status van het gezin van de leerlingen. Dit maakt het mogelijk om te kijken naar de samenhang tussen de frequentie waarmee leerlingen gebruik maken van digitale middelen en de verschillende domeinscores bovenop eventuele samenhang met sociaal-economische status.

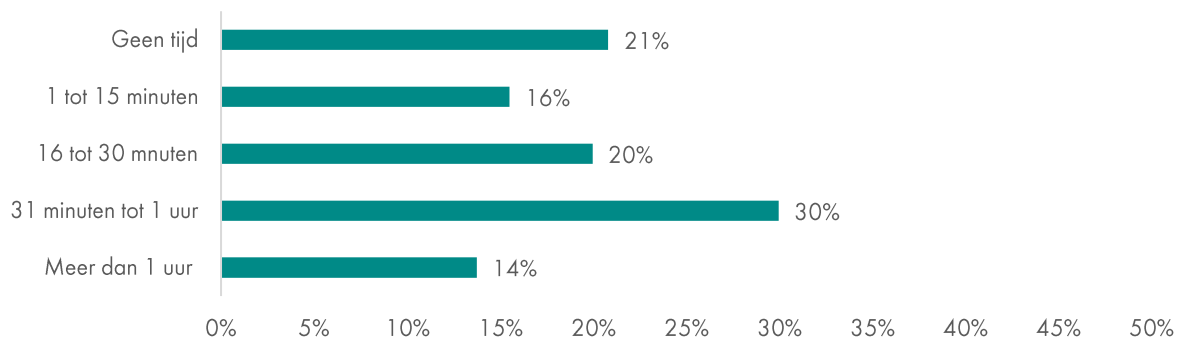
Er zijn nauwelijks verschillen tussen leerlingen die (bijna) elke dag gebruik maken van digitale middelen en leerlingen die dit minder vaak of nooit doen. Alleen voor inhibitie behaalden leerlingen die (bijna) elke dag gebruik maken van een computer, laptop of smartphone een hogere score dan leerlingen die dit minder vaak of (bijna) nooit doen. Het verschil tussen de twee groepen is echter zeer klein.

Tabel 5.4: Domeinscores uitgesplitst naar frequentie gebruik digitale middelen, controlerend voor sociaal-economische status van het gezin van de leerling. Significante verschillen tussen de twee groepen zijn aangegeven met een *. Mate van verschil is bepaald op basis van de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt (<.10 is een zeer klein verschil; <.30 klein maar betekenisvol verschil; <.50 middelgroot verschil; ≥.50 groot verschil) (Nederland, 2025)

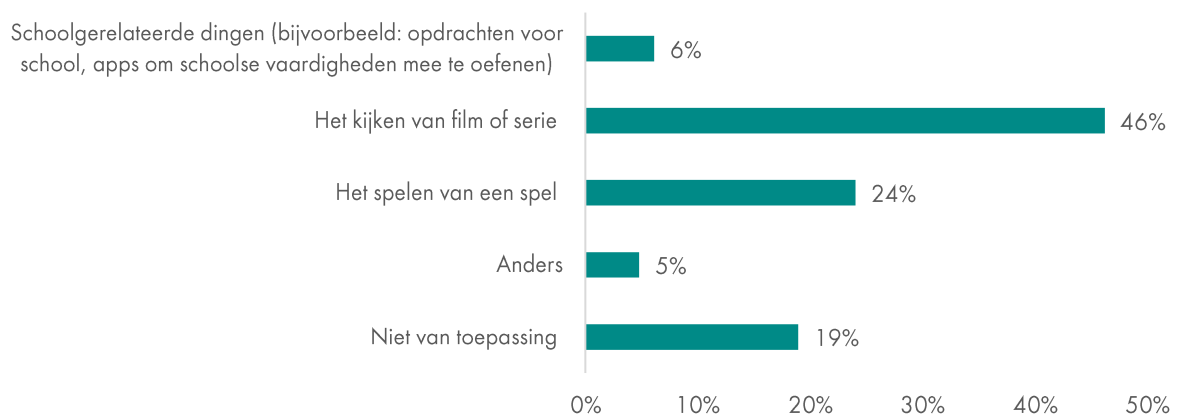
	Nooit of bijna nooit, minstens één keer per maand, minstens één keer per week	Bijna elke dag of elke dag
Beginnende geletterdheid	508	504
Beginnende gecijferdheid	495	498
Inhibitie	474	487* <i>Zeer klein verschil</i>
Mentale flexibiliteit	488	498
Werkgeheugen	477	487
Emotionele identificatie	503	502
Emotionele attributie	508	510
Vertrouwen	514	514
Non-disruptief gedrag	495	496
Prosociaal gedrag	487	486

Vervolgens is aan ouders verder uitgevraagd hoe het gebruik van digitale middelen er op een gewone schooldag uitziet. Dit is weergegeven in Figuur 5.3 en Figuur 5.4. Het aantal minuten dat leerlingen besteden aan het gebruik maken van digitale middelen varieert. De ouders van 21% van de leerlingen geven aan dat hun kind op een gewone schooldag geen gebruikmaakt van digitale middelen; van 14% van de leerlingen geven ouders aan dat hun kind meer één uur per dag gebruikmaakt van een digitaal apparaat. Het overgrote deel van de leerlingen dat gebruikmaakt van digitale middelen, gebruikt dit volgens ouders voor het kijken van een film of serie (46%). Enkele leerlingen (6%) maken gebruik van digitale middelen primair voor school gerelateerde dingen zoals het oefenen van schoolse vaardigheden. Er is in het onderzoek geen onderscheid gemaakt naar type middel.

Figuur 5.3: Schermtijd in minuten per dag op een gewone schooldag van vijfjarige leerlingen (Nederland, 2025)



Figuur 5.4: Primaire doel waarvoor leerlingen digitale apparaten gebruiken (Nederland, 2025)



Hoofdstuk 6

Samenhang prestaties

Alle domeinen hangen positief maar elkaar samen: leerlingen die goed presteren in het ene domein, presteren ook goed in het andere domein. Hoe sterk de domeinen samenhangen verschilt echter. Naast een sterke samenhang met elkaar, hangen beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid ook matig tot sterk samen met mentale flexibiliteit, werkgeheugen en emotionele identificatie.

Factoren in de directe omgeving van het kind (sociaal-economische status, opvang op 3-jarige leeftijd en voorlezen) hangen vooral samen met de beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid van leerlingen en minder of niet met de gemeten executieve functies en sociaal-emotionele competenties.

Over het algemeen is er een sterke overlap in de relatieve positie van leerlingen binnen de drie dimensies; leerlingen met sterke vaardigheden in één dimensie, hebben vaak ook sterke vaardigheden in de andere dimensies ontwikkeld. Er zijn echter ook leerlingen die uitblinken in één dimensie en een lagere score behalen voor de andere dimensies.



Zoals beschreven in de inleiding beschouwt de OECD vroeg leren als een holistische ontwikkeling, waarbij zowel cognitieve als sociaal-emotionele vaardigheden betrokken zijn en waarvan de ontwikkeling onderling samenhangt en elkaar wederzijds versterkt. Het is daarom belangrijk om de resultaten in samenhang te beschouwen.

6.1 Correlaties tussen dimensies en domeinen

Voor alle landen samengenomen geldt dat de drie dimensies matig tot sterk met elkaar samenhangen: hoe hoger de score voor fundamenteel leren, des te hoger de score voor executieve functies ($r = 0,64$) en sociaal-emotionele competenties ($r = 0,46$) en hoe hoger de score voor executieve functies, des te hoger de score voor sociaal-emotionele competenties ($r = 0,40$) (OECD, 2026c)⁵.

De samenhang tussen de tien verschillende domeinen binnen de drie dimensies en tussen de domeinen over dimensies heen is, voor Nederland, gepresenteerd in Tabel 6.1. Domeinen die behoren tot dezelfde dimensie zijn gegroepeerd weergegeven. Alle correlaties tussen de verschillende domeinen zijn positief, maar ze verschillen in sterkte. In de tabel zijn sterke correlaties ($r > 0,50$) met twee sterretjes aangegeven; matige correlaties ($0,3 < r < 0,5$) zijn met een sterretje aangegeven. We rapporteren de sterkte van correlaties tussen de domeinen die tot dezelfde dimensie behoren, maar ook de sterkte van de correlaties tussen domeinen van verschillende dimensies.

Er is een sterke correlatie tussen beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid, de twee domeinen binnen de fundamenteel leren-dimensie. Daarnaast hangen deze twee domeinen ook sterk positief samen met werkgeheugen (executieve functies) en emotionele identificatie (sociaal-emotionele competenties). Daarnaast zijn er enkele correlaties van matige sterkte tussen beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid en andere domeinen. Deze dimensie-overstijgende correlaties laten zien dat beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid niet alleen met elkaar samenhangen, maar ook met verschillende domeinen uit andere dimensies.

De correlaties tussen inhibitie, werkgeheugen en mentale flexibiliteit zijn matig van sterkte. Zoals hierboven al is opgemerkt zijn ook de correlaties tussen de drie executieve functies en de twee domeinen binnen het fundamenteel leren van hoge of matige sterkte. De correlaties tussen de executieve functies en de sociaal-emotionele competenties zijn, op één na, zwak.

De correlaties tussen emotionele identificatie en emotionele attributie, de twee aspecten van empathie, is sterk. Ook de correlaties tussen prosociaal gedrag aan de ene kant en vertrouwen en non-disruptief gedrag aan de andere kant zijn sterk. De correlatie tussen vertrouwen en non-disruptief gedrag is matig van sterkte. Hoewel een aantal correlaties tussen de sociaal-emotionele competenties en domeinen uit andere dimensies matig of sterk zijn, zijn de meeste onderlinge correlaties met domeinen uit andere dimensies zwak.

⁵ Deze correlaties zijn niet te berekenen voor alleen Nederland, omdat de dimensiescores niet zijn opgenomen in de databestanden die gedeeld zijn met de landen.

Tabel 6.1: Correlaties tussen de tien domeinen. Een hoge correlatie (>0,50) is aangegeven met twee sterretjes (**); een matige correlatie (0,30 > r < 0,50) is aangegeven met één sterretje (*) (Nederland, 2025)

		Fundamenteel leren		Executieve functies			Sociaal-emotionele competenties				
		Beginnende geletterdheid	Beginnende gecijferdheid	Inhibitie	Mentale flexibiliteit	Werkgeheugen	Emotionele identificatie	Emotionele attributie	Vertrouwen	Non-disruptief gedrag	Prosocial gedrag
Fundamenteel leren	Beginnende geletterdheid										
	Beginnende Gecijferdheid	0,77**									
Executieve functies	Inhibitie	0,30	0,39*								
	Mentale flexibiliteit	0,42*	0,46*	0,35*							
	Werkgeheugen	0,56**	0,67**	0,42*	0,44*						
Sociaal-emotionele competenties	Emotionele identificatie	0,62**	0,59**	0,27	0,36*	0,41*					
	Emotionele attributie	0,34*	0,27	0,21	0,20	0,18	0,55**				
	Vertrouwen	0,18	0,17	0,13	0,06	0,13	0,09	0,04			
	Non-disruptief gedrag	0,12	0,13	0,07	0,15	0,10	0,08	0,10	0,32*		
	Prosocial gedrag	0,26	0,30**	0,12	0,15	0,22	0,22	0,11	0,79**	0,53**	

6.2 Correlaties tussen domeinen en omgevingsfactoren

In de eerdere hoofdstukken is nagegaan in welke mate de domeinscores samenhangen met verschillende leerling- en omgevingskenmerken. De correlaties tussen de domeinscores en de schaalscores voor algemene ontwikkelingsvaardigheden, sociaal-economische status van het gezin en de thuisleeromgeving zijn samen weergegeven in Tabel 6.2; verschillen naar frequentie waarmee leerlingen op 3-jarige leeftijd naar de opvang gingen en frequentie waarmee ouders hun kind voorlezen zijn weergegeven in Tabel 6.3. Ook zijn in deze tabel de verschillen naar de taal die leerlingen thuis het meest spreken opgenomen. Deze tabellen maken inzichtelijk welke leerling- en omgevingskenmerken er toe doen.

Onderling hangen de drie schalen voor algemene ontwikkelingsvaardigheden, sociaal-economische status en thuisleeromgeving zwak met elkaar samen (correlatie tussen algemene ontwikkelingsvaardigheden en sociaal-economische status bedraagt 0,25; de correlatie tussen algemene ontwikkelingsvaardigheden en de thuisleeromgeving bedraagt 0,14; de correlatie tussen sociaal-economische status en de thuisleeromgeving bedraagt 0,04).

De schaal voor algemene ontwikkelingsvaardigheden laat het vaakst een sterke of gemiddelde samenhang zien met de verschillende domeinen. Het lijkt aannemelijk dat dit komt door de manier waarop deze schaal is samengesteld. Leerkrachten hebben voor verschillende (cognitieve) vaardigheden aangegeven of leerlingen deze vaardigheden wel of niet beheersen (zie ook paragraaf 1.4.3). De sociaal-economische status hangt alleen matig samen met de domeinen binnen het fundamenteel leren; de correlaties tussen sociaal-economische status en de andere domeinen zijn zwak. Voor de thuisleeromgeving geldt dat de samenhang met vertrouwen en prosociaal gedrag significant positief was, maar dat beide samenhangen zwak zijn. De schaal voor de thuisleeromgeving is samengesteld op basis van de frequentie waarmee ouders verschillende ontwikkelingsgerichte activiteiten ondernemen met hun kind (zie ook paragraaf 1.4.3). Deze activiteiten lopen heel erg uiteen, waardoor het moeilijk is om deze schaal inhoudelijk te interpreteren. In paragraaf 5.2 is deze schaal in meer detail onderzocht. Alle beschreven correlaties zijn hieronder weergegeven in Tabel 6.2.

Tabel 6.2: Correlaties tien domeinen en de schalen voor algemene ontwikkelingsvaardigheden, sociaal-economische status van het gezin van de leerling (SES) en thuisleeromgeving. (Nederland, 2025)

		Algemene ontwikkelingsvaardigheden	Sociaal-economische status	Thuisleeromgeving
Fundamenteel leren	Beginnende geletterdheid	0,47 Matige samenhang	0,32 Matige samenhang	0,02
	Beginnende gecijferdheid	0,58 Sterke samenhang	0,35 Matige samenhang	0,03
Executieve functies	Inhibitie	0,22 Zwakke samenhang	0,11 Zwakke samenhang	0,01
	Mentale flexibiliteit	0,24 Zwakke samenhang	0,17 Zwakke samenhang	0,02
	Werkgeheugen	0,38 Matige samenhang	0,25 Zwakke samenhang	-0,03
Social-emotionele competenties	Emotionele identificatie	0,34 Matige samenhang	0,28 Zwakke samenhang	-0,02
	Emotionele attributie	0,14 Zwakke samenhang	0,15 Zwakke samenhang	0,01
	Vertrouwen	0,42 Matige samenhang	0,13 Zwakke samenhang	0,13 Zwakke samenhang
	Non-disruptief gedrag	0,19 Zwakke samenhang	0,11 Zwakke samenhang	0,04
	Prosocial gedrag	0,56 Sterke samenhang	0,19 Zwakke samenhang	0,11 Zwakke samenhang

In Tabel 6.3 zijn de samenhangen tussen de domeinscores en de mate waarin leerlingen op 3-jarige leeftijd naar de opvang gingen, de mate waarin thuis wordt voorgelezen en de taal die thuis het meest wordt gesproken door de leerling bij elkaar weergegeven.

Tabel 6.3: Verschillen tussen leerlingen op de tien domeinen naar opvang op 3-jarige leeftijd en frequentie van voorlezen (Nederland, 2025)

		Opvang op 3-jarige leeftijd (nooit t.o.v. één dag per week)	Voorlezen (minder dan vijf keer per week t.o.v. vijf of meer keer per week)	Thuis taal (meest Nederland t.o.v. meest een andere taal)
Fundamenteel leren	Beginnende geletterdheid	Klein verschil (één dag scoort hoger)	Klein verschil (vijf keer of meer scoort hoger)	Groot verschil (meest NL scoort hoger)
	Beginnende gecijferdheid	Klein verschil (één dag scoort hoger)	Klein verschil (vijf keer of meer scoort hoger)	Middelgroot verschil (meest NL scoort hoger)
Executieve functies	Inhibitie	Klein verschil (één dag scoort hoger)	Geen verschil	Geen verschil
	Mentale flexibiliteit	Geen verschil	Zeer klein verschil	Geen verschil
	Werkgeheugen	Zeer klein verschil	Zeer klein verschil	Middelgroot verschil (meest NL scoort hoger)
Social-emotionele competenties	Emotionele identificatie	Geen verschil	Klein verschil (vijf keer of meer scoort hoger)	Klein verschil (meest NL scoort hoger)
	Emotionele attributie	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil
	Vertrouwen	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil
	Non-disruptief gedrag	Geen verschil	Geen verschil	Geen verschil
	Prosociaal gedrag	Geen verschil	Geen verschil	Klein verschil (meest NL scoort hoger)

Leerlingen die op 3-jarige leeftijd één dag per week naar de opvang gingen, behaalden een hogere score voor beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid dan leerlingen die op 3-jarige leeftijd nooit naar de opvang gingen. Ook behaalden deze leerlingen een hogere score voor inhibitie. Het gaat hier om kleine verschillen.

Leerlingen die minimaal vijf keer per week thuis worden voorgelezen behaalden hogere scores voor beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid en emotionele identificatie dan leerlingen die minder dan vijf keer per week worden voorgelezen.

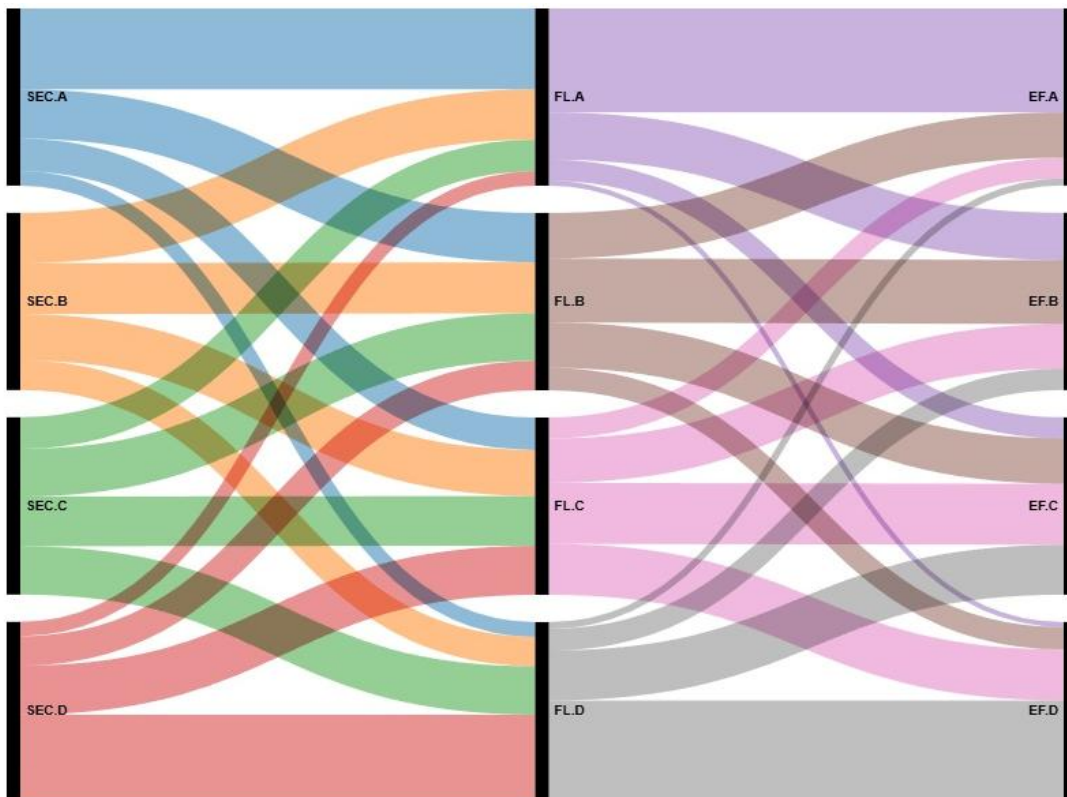
Tenslotte zijn er enkele verschillen naar thuistaal. Leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken behaalden een duidelijk hogere score voor beginnende geletterdheid dan leerlingen die thuis een andere taal spreken. Het verschil tussen beide groepen voor beginnende gecijferdheid en werkgeheugen is middelgroot. Tenslotte is er nog een klein verschil tussen de groepen voor emotionele identificatie en prosociaal gedrag. Voor alle domeinen geldt dat leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken een hogere score behaalden dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken.

Samengenomen lijkt met name de inschatting van de algemene ontwikkelingsvaardigheden van leerlingen samen te hangen met de verschillende domeinen. Dit is niet vreemd, aangezien deze schaal samengesteld is op basis van het al dan niet beheersen van vaardigheden die passen bij deze verschillende domeinen. Kijkend naar de omgevingsfactoren, geldt dat deze met name samenhangen met de vaardigheden binnen de fundamenteel leren dimensie.

6.3 Relatieve positie leerlingen binnen de dimensies

Tot slot is er gekeken naar de relatieve positie van de leerlingen over de dimensies van vroeg leren en ontwikkelen. Over het algemeen is er een sterke overlap tussen de relatieve positie van leerlingen; leerlingen met sterke vaardigheden in één dimensie, hebben vaak ook sterke vaardigheden in de andere dimensies ontwikkeld. Er zijn echter ook leerlingen die relatief sterke vaardigheden in één dimensie, combineren met relatief zwakke vaardigheden in een ander dimensie. Figuur 6.1 laat deze relatieve posities visueel zien.

Figuur 6.1: Samenhang in kennis en vaardigheden. De stromen tussen de kolommen geven het percentage kinderen weer in kwartielen van de prestatieverdeling van Fundamenteel leren (FL), binnen de kwartielen van de prestatieverdelingen van Sociaal-emotionele competenties (SEC; links) en Executieve functies (EF; rechts). A = hoogste 25%; B = gemiddeld-hoog 25%; C = gemiddeld-laag 25%; D = laagste 25%.



Hoofdstuk 7

Conclusies en discussie



In dit rapport is verslag gedaan van de eerste resultaten van IELS-2025. IELS staat voor *International Early Learning and Child Well-Being Study* en is een internationaal vergelijkend onderzoek naar kennis en vaardigheden van vijfjarige leerlingen in het regulier basisonderwijs. In Nederland zitten deze leerlingen in groep 1 en 2. Met IELS wordt in kaart gebracht wat leerlingen kennen en kunnen op het gebied van fundamenteel leren, executieve functies en sociaal-emotionele competenties. Daarnaast wordt binnen IELS een breed scala aan informatie verzameld over de ontwikkeling, context en thuissituatie van leerlingen. Deze informatie wordt opgehaald bij leerkrachten en ouders/verzorgers van deelnemende leerlingen.

In het voorjaar van 2025 hebben in Nederland ruim 2.800 leerlingen van 182 verschillende scholen deelgenomen aan het onderzoek. Internationaal bekeken was het de tweede keer dat het onderzoek werd uitgevoerd; voor Nederland markeert IELS-2025 de eerste afname van het onderzoek. Hierdoor is het niet mogelijk om de kennis en vaardigheden van leerlingen af te zetten tegen de kennis en vaardigheden van leerlingen uit Nederland tijdens de eerste meting. Naast Nederland hebben nog zeven andere landen deelgenomen: Azerbeidzjan (regio's Baku en Sumgait), België (Vlaanderen), Brazilië (regio's Ceará, Pará en Sao Paulo), Engeland, Malta, Verenigde Arabische Emiraten en Zuid-Korea. Het internationale karakter van het onderzoek maakt het wel mogelijk de Nederlandse resultaten in een internationaal perspectief te plaatsen.

In dit afsluitende hoofdstuk worden de belangrijkste uitkomsten van IELS-2025 samengevat en bediscussieerd. Het cross-sectionele karakter van het onderzoek, waarbij slechts op één moment informatie bij en over de leerlingen is verzameld, zorgt ervoor dat alleen naar de samenhang tussen de domeinscores en kind- en omgevingsfactoren gekeken kan worden. Er kunnen geen causale uitspraken over oorzaken en gevolgen gedaan worden.

7.1 Belangrijkste bevindingen IELS-2025

7.1.1 Prestaties

Met IELS-2025 zijn bij vijfjarigen tien domeinen in kaart gebracht: beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid, inhibitie, mentale flexibiliteit, werkgeheugen, emotionele identificatie, emotionele attributie, vertrouwen, non-disruptief gedrag en pro sociaal gedrag.

De prestaties van vijfjarige leerlingen uit Nederland in fundamenteel leren en executieve functies zijn beneden het internationaal gemiddelde.

De prestaties van vijfjarige leerlingen uit Nederland zijn voor zowel fundamenteel leren als executieve functies lager dan het internationaal gemiddelde. Voor sociaal-emotionele competenties is de dimensiescore gelijk aan het internationaal gemiddelde. Specifiek kijkend naar de onderliggende domeinen, laten de resultaten zien dat vijfjarige leerlingen uit Nederland onder het internationaal gemiddelde scoren voor beginnende gecijferdheid, inhibitie, werkgeheugen, mentale flexibiliteit, non-disruptief gedrag en pro sociaal gedrag. De kennis en vaardigheden van vijfjarige leerlingen uit Nederland zijn voor deze domeinen minder goed ontwikkeld dan de gemiddelde kennis en vaardigheden van vijfjarigen uit alle landen samengenomen. Voor beginnende geletterdheid, emotionele identificatie en emotionele attributie geldt dat de kennis en vaardigheden van vijfjarigen uit Nederland gelijk zijn aan het gemiddelde van vijfjarigen uit alle landen samengenomen. Alleen voor vertrouwen behalen vijfjarigen uit Nederland een hogere score dan internationaal gemiddeld. De kennis en vaardigheden binnen dit domein zijn daarmee bij vijfjarigen sterker ontwikkeld dan de kennis en vaardigheden van vijfjarigen uit alle landen samengenomen. Vijfjarigen uit Nederland zijn beter in staat om betekenisvolle vertrouwens relaties aan te gaan met anderen in vergelijking met vijfjarigen uit alle deelnemende landen samengenomen.

Het internationale gemiddelde in IELS is gebaseerd op scores in een beperkt aantal landen en de vergelijking met dit gemiddelde moet daarom ook met een enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Wel kan een directe vergelijking gemaakt worden met andere Europese landen die hebben deelgenomen. Aan IELS-2025 hebben naast Nederland nog drie Europese landen deelgenomen: Engeland, Malta en België (Vlaanderen). Vijfjarige leerlingen uit Engeland behalen hogere scores dan leerlingen uit Nederland voor alle drie de dimensies (fundamenteel leren, executieve functies en sociaal-emotionele ontwikkeling). Leerlingen uit Malta behalen een hogere score voor executieve functies en sociaal-emotionele competenties dan de vijfjarige leerlingen uit Nederland; voor fundamenteel leren is er geen verschil met Malta. In vergelijking met de leerlingen uit Vlaanderen behalen de vijfjarigen uit Nederland een hogere score voor fundamenteel leren, een lagere score voor executieve functies en een gelijke score voor sociaal-emotionele competenties. Aanvullende analyses, die pas mogelijk zijn wanneer alle data wordt vrijgegeven na het verschijnen van dit rapport, moeten uitwijzen of deze verschillen ook blijven bestaan wanneer rekening wordt gehouden met kind- en omgevingsfactoren.

Het verschil in prestaties tussen de laagst en hoogst scorende vijfjarige leerlingen is relatief klein in internationaal perspectief, maar leerlingen starten hun onderwijsloopbaan met flinke individuele verschillen.

Het verschil tussen de 10% laagst en de 10% hoogst scorende leerlingen is in Nederland relatief klein in vergelijking met andere deelnemende landen. De 10% laagst scorende leerlingen uit Nederland scoren gemiddeld hoger dan de 10% laagst scorende leerlingen in andere landen, met name voor fundamenteel leren en sociaal-emotionele competenties. De 10% hoogst scorende vijfjarigen uit Nederland behalen daarentegen meestal lagere scores dan de 10% hoogst scorende leerlingen in andere landen. Deze resultaten laten zien dat minder vijfjarigen uit Nederland in staat zijn hogere scores te behalen.

Hoewel de spreiding in vergelijking met andere landen relatief klein is, zijn er in Nederland wel flinke individuele verschillen in kennis en vaardigheden tussen leerlingen in fundamenteel leren, executieve functies en sociaal-emotionele competenties wanneer gekeken wordt naar de absolute verschillen tussen de leerlingen. Dit is zorgelijk, omdat achterstanden in kennis en vaardigheden aan het begin van de onderwijsloopbaan vaak bepalend zijn voor de ontwikkeling van leerlingen in hun verdere onderwijsloopbaan en voor hun onderwijskansen. Om recht te doen aan de talenten van elk kind is het van belang om oog te houden voor de variatie in kind- en omgevingskenmerken waarmee leerlingen het onderwijs instromen. Het vroegtijdig inzetten van interventies om achterstanden te voorkomen of weg te werken, kan ervoor zorgen dat leerlingen beter voorbereid aan hun onderwijsloopbaan beginnen.

7.1.2 Kind- en omgevingsfactoren

Verklaringen voor de verschillen tussen leerlingen kunnen gezocht worden in verschillende factoren. Met IELS-2025 zijn verschillende kind- en omgevingsfactoren onderzocht. Hoewel met het huidige onderzoek geen causale verbanden aangetoond kunnen worden, is wel gekeken naar de samenhang tussen prestaties op de verschillende domeinen en factoren zoals sociaal-economische status, gender, thuistaal en opvang op driejarige leeftijd.

De sociaal-economische status van het gezin van de leerlingen hangt het sterkst samen met het fundamenteel leren en minder met de sociaal-emotionele competenties.

De sociaal-economische status van het gezin waarin de leerling opgroeit hangt samen met de kennis en vaardigheden binnen alle domeinen. Hoe hoger de score op de index voor sociaal-economische status, des te hoger de scores voor de verschillende domeinen. Leerlingen uit sociaal-economisch meer bevoorrechte gezinnen behalen hogere scores dan leerlingen uit sociaal-economisch meer achtergestelde gezinnen. De sterkte van de samenhang verschilt echter per domein en is het sterkst voor de domeinen binnen de fundamenteel leren-dimensie: 10% tot 12% van de variantie in

respectievelijk beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid wordt verklaard door verschillen in sociaal-economische status. Deze resultaten benadrukken dat verschillen in prestaties niet uitsluitend het resultaat zijn van verschillen in individuele capaciteiten of inspanningen, maar dat ook de omgeving waarin de leerling opgroeit een rol speelt. Het verder in samenhang analyseren van verschillende kind- en omgevingsfactoren kan helpen bij het uitstippelen van beleid en het ontwikkelen van handreikingen voor de praktijk.

De prestaties van meisjes zijn beter dan de prestaties van jongens in fundamenteel leren, executieve functies en sociaal-emotionele competenties.

Meisjes behalen voor alle domeinen een hogere score dan jongens, met uitzondering van beginnende gecijferdheid en werkgeheugen. De resultaten voor de domeinen beginnende geletterdheid en beginnende gecijferdheid vullen andere grootschalige internationale onderzoeken aan. Uit de meest recente resultaten van PIRLS-2021 (Swart et al., 2022) bleek dat meisjes op 10-jarige leeftijd betere begrijpend leesvaardigheidsscores behaalden dan jongens. Het huidige onderzoek laat zien dat meisjes al op vijfjarige leeftijd een betere score behaalden voor beginnende geletterdheid dan jongens. Beginnende geletterdheid vormt een cruciale voorloper van zowel technisch als begrijpend lezen. Het is de basis voor de relatie tussen gesproken en geschreven taal. Dat verschillen tussen meisjes en jongens al op vijfjarige leeftijd aanwezig zijn, kan bijdragen aan het verschil tussen meisjes en jongens op latere leeftijd.

Ook voor beginnende gecijferdheid geldt dat het gezien kan worden als een belangrijke voorloper voor rekenvaardigheden. De meest recente resultaten van TIMSS-2023 (Meelissen et al., 2024) laten zien dat jongens op 10-jarige leeftijd een betere score behaalden voor rekenen dan meisjes. Hoewel er geen verschillen zijn tussen jongens en meisjes op vijfjarige leeftijd, ontstaan er dus wel verschillen in de tussenliggende (onder-/middenbouw) groepen.

Ook uit de PISA-resultaten uit 2022 (Meelissen et al., 2023) blijkt dat er op 15-jarige leeftijd verschillen zijn tussen meisjes en jongens voor zowel leesvaardigheid (meisjes lezen beter dan jongens) en rekenen-wiskunde (jongens behalen een hogere score dan meisjes).

Leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken behaalden alleen een sterk hogere score voor beginnende geletterdheid dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken. Verschillen voor beginnende gecijferdheid en werkgeheugen zijn middelgroot.

De thuisomgeving speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van leerlingen. De taal die leerlingen thuis spreken is één van deze factoren. In het onderzoek is aan ouders gevraagd welke taal de leerling thuis het meeste spreekt. Van alle leerlingen, spreekt volgens de ouders 91% thuis het meest Nederlands, 2% spreekt thuis het meest een streektaal

zoals Limburgs of Fries en 7% spreekt thuis het meest een andere taal. In het onderzoek is niet uitgevraagd of de leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken alleen Nederlands spreken of eventueel ook nog een andere taal of talen. Uit dit onderzoek blijkt dat, wanneer rekening wordt gehouden met de sociaal-economische status van het gezin van de leerling, leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken duidelijk een hogere score behaalden voor beginnende geletterdheid dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken. Ook voor beginnende gecijferdheid en werkgeheugen behaalden leerlingen die thuis het meest Nederlands spreken een hogere score dan leerlingen die thuis het meest een andere taal spreken. Verschillen tussen de twee groepen leerlingen zijn voor de overige domeinen verwaarloosbaar of niet aanwezig.

Een andere thuistaal zelf is vaak geen probleem. Leerlingen die thuis een sterke taalbasis ontwikkelen in hun eigen thuistaal of thuistalen, hebben hier op school profijt van. Alle geleerde kennis die zij in hun eigen taal hebben opgedaan, kunnen zij ook op school inzetten in de taal waarin ze onderwijs krijgen. Leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de taal die op school gesproken wordt beginnen gemiddeld wel vaker met een achterstand in taalvaardigheden die belangrijk zijn voor schools leren, ofwel de schooltaal. Het gaat hierbij om taalgebruik dat in het alledaagse taalgebruik minder voorkomt, maar juist in de schoolse context erg belangrijk is. Deze schooltaal komt vooral voor in geschreven taal en het gaat hierbij om onder andere instructiewoorden (vergelijken, aanwijzen, uitleggen, ordenen), signaalwoorden (eerst, daarna, daarom, toch, bovendien), ruimtelijke aanduidingen (boven, onder, meer, evenveel), rekentaal (aantal, patroon, meten) en meer sociaal-schoolse woorden (samenwerken, overleggen, beurt). Deze verschillen zijn al zichtbaar in de kleuterleeftijd, wanneer leerlingen nog weinig blootgesteld zijn aan deze woorden.

Voorlezen aan leerlingen in de thuisomgeving hangt positief samen met beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid en emotionele identificatie

Leerlingen die thuis minimaal vijf keer per week worden voorgelezen behaalden hogere scores voor beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid en emotionele identificatie dan leerlingen die minder dan vijf keer per week worden voorgelezen. Hiermee laat dit onderzoek opnieuw en op grote schaal zien dat leerlingen die veel worden voorgelezen en daarmee bloot worden gesteld aan (geschreven) taal een betere schoolse start maken dan leerlingen die minder worden voorgelezen. In geschreven taal, zoals gebruikt in boeken, komen andere type woorden voor dan in gesproken taal. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om de schooltaal (zoals hierboven uitgelegd).

Een rijke taalomgeving – zowel in de thuistaal als in de taal die op school gesproken wordt – ondersteunt de ontwikkeling van alle leerlingen. Zowel thuis als op school moet een taalomgeving gecreëerd worden waarin leerlingen de kans krijgen om in aanraking te komen met een grote diversiteit aan woorden. Thuis kunnen ouders voorlezen uit mooie, rijke boeken in de eigen thuistaal; op school kan dit gebeuren in de taal die op school gebruikt wordt, maar

ook in de thuistaal van de leerlingen. Er zijn verschillende initiatieven in opkomst waarbij bibliotheken en scholen een boekencollectie aanleggen van boeken in andere talen dan het Nederlands en Engels.

Leerlingen die op driejarige leeftijd één dag per week naar een vorm van opvang zijn geweest, kennen en kunnen op vijfjarige leeftijd meer op het gebied van beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid en inhibitie dan leerlingen die op driejarige leeftijd nooit naar een vorm van opvang gingen.

Het overgrote deel van de leerlingen ging op 3-jarige leeftijd minimaal één dag naar een vorm van opvang; 5% van de leerlingen ging op 3-jarige leeftijd niet naar een vorm van opvang. Leerlingen die één dag in de week naar een vorm van opvang gingen, behaalden (rekening houdend met de sociaal-economische status van het gezin) een hogere score voor beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid en inhibitie dan leerlingen die nooit naar de opvang gingen. Er waren geen verschillen tussen leerlingen voor de andere domeinen.

Ook zijn er geen verschillen tussen leerlingen die één keer per week en leerlingen die twee of drie keer per week naar een vorm van opvang gingen (met uitzondering van beginnende geletterdheid). Leerlingen die vier of vijf keer per week naar de opvang gingen op 3-jarige leeftijd, behaalden lagere scores dan leerlingen die één keer per week naar de opvang gingen voor beginnende geletterdheid, beginnende gecijferdheid, emotionele identificatie, non-disruptief gedrag en prosociaal gedrag.

Samengenomen wijzen de resultaten erop dat toegang tot een vorm van opvang op 3-jarige leeftijd positief samenhangt met de prestaties van leerlingen op vijfjarige leeftijd voor met name het fundamenteel leren, maar dat dit voordeel voor leerlingen er vooral lijkt te zijn wanneer er gematigd gebruik werd gemaakt van de opvang. Deze resultaten ondersteunen het idee dat voorschoolse voorzieningen kunnen helpen bij het verkleinen van vroege ontwikkelingsverschillen en daarmee een belangrijke rol kunnen spelen in kansengelijkheid. Meer opvang gaat echter niet altijd gepaard met betere uitkomsten.

Voor beleid betekent dit dat niet alleen toegang, maar ook intensiteit en natuurlijk kwaliteit van programma's aandacht vragen. Deze laatste factor, kwaliteit, is in dit onderzoek niet meegenomen. Vanwege de opzet van het systeem in Nederland was het met de huidige data niet mogelijk om onderscheid te maken tussen opvangvormen waarin zorg en ontwikkeling centraal staan (zoals in de kinderopvang meestal het geval is) en opvangvormen waarin alleen ontwikkeling centraal staat (zoals specifieke vve-programma's beogen te doen).

7.2 Tot slot

Resultaten van IELS-2025 laten zien dat vijfjarigen uit Nederland op verschillende gebieden minder kennis en vaardigheden hebben dan gemiddeld voor alle vijfjarigen die hebben deelgenomen aan het internationale onderzoek. Er zijn echter ook lichtpunten: leerlingen uit Nederland hebben een sterk vertrouwen in anderen en behaalden gemiddelde scores voor beginnende gecijferdheid en empathie (emotionele identificatie en emotionele attributie). Daarnaast behaalden de 10% laagst scorende leerlingen voor verschillende domeinen scores die hoger zijn dan de scores van de 10% laagst scorende leerlingen uit andere landen. Verschillende kind- en omgevingsfactoren zijn onderzocht om na te gaan waar verschillen tussen leerlingen ontstaan en geven hiermee richting aan zowel beleid als praktijk. De publicatie van dit rapport moet niet gezien worden als het einde van een onderzoeksperiode, hoewel het voor ons als onderzoekers wel zo voelt. De publicatie van dit rapport moet gezien worden als de start van een maatschappelijk gesprek over wat we van onze kleuters op de verschillende domeinen mogen verwachten en hoe de aanzienlijke verschillen die er tussen leerlingen zijn aan de start van de onderwijsloopbaan verkleind kunnen worden terwijl er tegelijkertijd ook oog is voor de leerlingen die al verder zijn in hun ontwikkeling en de manier waarop ook zij gestimuleerd kunnen worden.

Resultaten van het huidige onderzoek geven richting aan dit maatschappelijke gesprek en laten zien dat er in het bepalen van beleid aandacht moet zijn voor de verschillende contexten waarin kinderen en leerlingen zich bevinden. Het gaat hierbij niet alleen om de schoolse omgeving, maar ook om bijvoorbeeld de thuisomgeving en de kinderopvang. Samenwerking tussen deze verschillende actoren kunnen kinderen helpen om hun beste zelf te worden, zowel op het gebied van cognitief leren als sociaal-emotionele ontwikkeling. Komend tijd duiken wij verder in de data en proberen we nog meer duiding te geven aan de resultaten.

Referenties

- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente – 2023
<https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Meelissen, M.R.M., Valk, J., & Maassen N. A. M. (2024). Trends in leerlingprestaties in de exacte vakken in groep 6 van het basisonderwijs. Resultaten TIMSS-2023. *Universiteit Twente*. DOI:
<https://doi.org/10.3990/1.9789036564120>
- OECD (2018). Early learning matters. <https://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>
- OECD (2025). *How's Life for Children in the Digital Age?* OECD Publishing.
- OECD (2026a). IELS 2025 Assessment framework. <http://oecd.org/en/about/projects/international-early-learning-and-child-well-being-study>.
- OECD (2026b). *IELS 2025 Technical Report*. <http://oecd.org/en/about/projects/international-early-learning-and-child-well-being-study>
- OECD (2026c). *Building Strong Foundations for Life. Results from the 2025 Early Learning and Child Well-being Study*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/02bf8efe-en>.
- Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands

IELS-2025

Inzicht in kernvaardigheden van
vijfjarigen uit Nederland



EXPERTISECENTRUM
NEDERLANDS

Expertisecentrum Nederlands

St. Annastraat 198 | 6525 GX Nijmegen

www.expertisecentrumnederlands.nl



KBA Nijmegen

St. Annastraat 198 | 6525 GX Nijmegen

www.kbanijmegen.nl